

**Análisis de las prácticas de evaluación. Una estrategia de cambio basado en  
un modelo colaborativo**

**Gladys Milena Díaz García**

**Wilson Fernando Prada Domínguez**

**Gemma Elizabeth Romero Méndez**

**Diana Hercilia Vargas Rodríguez**

**Universidad de La Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía, Cundinamarca**

**2020**

**Análisis de las prácticas de evaluación. Una estrategia de cambio basado en  
un modelo colaborativo**

Estudiantes

**Gladys Milena Díaz García**

**Wilson Fernando Prada Domínguez**

**Gemma Elizabeth Romero Méndez**

**Diana Hercilia Vargas Rodríguez**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título  
de magíster en Pedagogía**

Asesora

**Mg. Gabriela Atehortúa Leguizamón**

**Universidad de La Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía, Cundinamarca**

**2020**

## Tabla de contenido

Resumen .....	5
Introducción.....	9
Capítulo I:.....	12
Problematización de las prácticas de evaluación de los docentes en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes.....	12
1.1. Antecedentes .....	12
1.2. Contextualización y problematización.....	17
1.3. Objetivos .....	23
Capítulo II.....	24
Consideraciones metodológicas sobre el estudio .....	24
2.1. Enfoque de la investigación.....	24
2.2. Diseño de investigación-acción .....	25
2.3. Alcance de la investigación.....	27
2.4. Instrumentos de recolección y análisis de la información .....	28
Capítulo III.....	31
Caracterización del trayecto profesional de los docentes investigadores y de sus prácticas iniciales de evaluación .....	31
3.1. Reconstrucción de los trayectos profesionales de los maestros participantes .....	32
3.2. Prácticas de enseñanza al comienzo de la investigación .....	43
Capítulo IV .....	58
Aportes de los ciclos de reflexión a la comprensión de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores.....	58
4.1. Desarrollo de los ciclos de reflexión .....	60
4.1.1. Planeación.....	61
4.1.2. Implementación.....	66
4.1.3. Evaluación.....	70
4.1.4. Reflexión .....	72
Capítulo V .....	86
Análisis e interpretación de los datos .....	86
5.1. Análisis de las prácticas de evaluación .....	86
5.1.1. Concepciones de evaluación en los docentes investigadores.....	93

5.1.2. Prácticas evaluativas formativas .....	98
5.1.2.1. Ruta de evaluación (planeación) .....	100
5.1.2.2. Retroalimentación .....	103
5.1.2.3. Instrumentos de evaluación .....	106
Conclusiones .....	110
Referencias .....	117
Anexos .....	128
Anexo 1: Formato de autoevaluación y coevaluación institucional utilizado por los docentes investigadores al comenzar la investigación .....	128
Anexo 2: Mallas curriculares, 2016, de los docentes investigadores al comienzo de la investigación .....	129
Anexo 3: Evaluaciones bimestrales, 2016, del grupo investigador al comienzo de la investigación .....	130
Anexo 4: Seguimiento bimestral de contenidos, 2016, del grupo investigador al comienzo de la investigación.....	131
Anexo 5: Unidades didácticas 2016, del grupo investigador al comienzo de la investigación .....	132
Anexo 6: Evaluaciones internas, 2016 .....	136
Anexo 7: Evaluaciones externas, 2016 .....	137
Anexo 8: Ruta de planificación de la evaluación .....	139
Anexo 9. Rúbrica de planificación de la ruta de evaluación.....	140
Anexo 10. Matriz para el análisis de instrumentos de evaluación.....	141
Anexo 11. Rúbrica de retroalimentación.....	142
Anexo 12. Talleres de concepciones sobre evaluación .....	143
Anexo 13. Evaluaciones de los integrantes del grupo.....	145
Anexo 14. Planeaciones de clase .....	148

### **Tabla de ilustraciones**

Ilustración 1. Representación del esquema de transformación de la evaluación. Fuente: elaboración propia.....	92
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Resumen

En el presente estudio se revisan las transformaciones que operan en las prácticas de evaluación de cuatro profesores pertenecientes a la Institución Educativa Departamental San Gabriel. Su objetivo se encamina a la comprensión de las transformaciones que se producen en las prácticas de enseñanza de los profesores investigadores desde la revisión de las acciones de evaluación de los aprendizajes. En términos metodológicos, se propuso una investigación acción con alcance descriptivo, comprensivo y tiene como objetivo fundamental determinar cómo dentro de las prácticas evaluativas en el aula de los docentes, un cambio en la manera de evaluar facilita la comprensión del aprendizaje de los estudiantes y mejora las prácticas de enseñanza. Así mismo, se desarrolló una metodología cíclica colaborativa y de continua reflexión de las acciones evaluativas presentes en las prácticas de enseñanza de cuatro profesores de la IED San Gabriel de Cajicá.

En términos de los resultados es importante señalar que el ejercicio de investigación permitió la construcción de un concepto propio de evaluación que la asume como el conjunto de acciones realizadas de manera consciente y deliberada por parte del docente, que permite realizar modificaciones en su práctica docente, buscando la mejora continua en su práctica pedagógica.

En cuanto a las conclusiones del estudio se resalta que la reflexión cíclica que se generó en el proceso de investigación permitió que el grupo construyera, de manera colaborativa, una definición de evaluación en torno a las acciones realizadas por el docente, para determinar los cambios más apropiados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **Abstract**

In the current research, the transformations carried out in evaluation practices applied by four teachers who work at San Gabriel School (a state-run educational institution), are revised. The main goal of the research is focused on understanding some variations which occurred in the teaching practices of a group of researching teachers, through an overview of actions taken to evaluate student's learning. With regard to methodology, a research action with a descriptive and comprehensive scope was proposed and its essential aim is to determine how within the evaluating practices inside each teacher's classroom, as well as a change in testing methods which facilitates understanding the way students are learning and improves teaching initiatives. In addition, a cycle cooperation methodology was developed and was continuously reflected upon to analyze the existing evaluation approach in teaching practices of those four teachers from San Gabriel School located in Cajicá.

In terms of the results, it is important to point out that this research pursuit made it possible to build an inherent concept of evaluation, defining it as a set of measures executed mindfully and deliberately by the teacher, at the same time this allows to modify their teaching style, looking for a continuous refinement in their pedagogical activity.

As far as the conclusions of this study, it is highlighted that this continuous reflection which was conducted during the research process, enabled the group to build, in a co-operational way, an evaluation definition around the proceedings

completed by the teacher, to establish the most suitable changes for both teaching and learning processes.

**Palabras Claves:** Evaluación, Aprendizaje Significativo, Planeación, Reflexión, Ciclos, Prácticas evaluativas.

## **Introducción**

El presente estudio aborda las problemáticas asociadas a las prácticas evaluativas de cuatro docentes investigadores de la Institución Educativa departamental San Gabriel, ubicada en el municipio de Cajicá (Cundinamarca). Desde este abordaje el estudio discute las concepciones y prácticas que tradicionalmente se han generado en torno a la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Prácticas tradicionales y rutinizadas que es posible identificar a partir de la reconstrucción de los trayectos profesionales de los docentes de distintas áreas, y que no implicaban una reflexión acerca de sus prácticas y las ventajas de una adecuada evaluación, no solo para reconocer los aprendizajes de los estudiantes sino también para ayudarlos a superar sus dificultades en el proceso de enseñanza.

De esta manera, el estudio que se ha propuesto parte de un proceso reconstructivo de la propia práctica, a fin de superar miradas de la evaluación centradas exclusivamente en intereses de medición de los procesos y de reconocer la evaluación como un eje transversal de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que conlleve al posicionamiento del enfoque formativo de la evaluación y que permita mayores niveles de relación y de coherencia entre lo que se enseña y la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta que el fin del proceso educativo se encamina, tanto al desarrollo de procesos de

pensamiento de los estudiantes en las que las condiciones sociales son determinantes (Vigotsky, 2009) como a la formación de sujetos que puedan participar de manera crítica en los distintos escenarios sociales (Rendón y Rubio, 2006).

Ahora bien, la revisión de la literatura realizada en el marco del estudio nos presenta una serie de líneas de abordaje relacionadas con las prácticas evaluativas de los maestros en el espacio del aula. La identificación de estas, por un lado, confirma la amplitud y pertinencia del tema y nos muestran la incidencia que tiene el proceso evaluativo en el contexto de aula y en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por otro lado, nos muestra que las perspectivas de abordaje proponen miradas externas a las prácticas de evaluación de los docentes. En ese sentido, resulta pertinente pensar en ejercicios de investigación, de revisión que se interesen por una comprensión desde adentro, desde la propia mirada de los docentes, de lo que acontece al momento de revisar las acciones que se despliegan, de los fenómenos que emergen en el contexto de las prácticas que se realizan para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

En este marco de problematización, se revisan las transformaciones que operan en las prácticas de evaluación de cuatro profesores pertenecientes a la Institución Educativa Departamental San Gabriel bajo la pretensión de comprender las transformaciones que ocurren en las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes participantes.

Para dar cuenta de este propósito, metodológicamente, se realizó una investigación acción con alcance descriptivo, comprensivo para determinar las relaciones entre las formas de evaluar y los procesos de aprendizaje de los

estudiantes. Como complemento a la perspectiva metodológica definida, se propuso una metodología cíclica colaborativa, que permitió la reflexión permanente sobre las acciones evaluativas de cuatro profesores participantes en el estudio.

En cuanto a la estructura del trabajo, en el primer capítulo se presenta la reconstrucción de los trabajos previos sobre el tema y se expone la problematización y los objetivos del estudio. El capítulo dos describe los aspectos generales de la metodología seguida en la realización de este ejercicio investigativo. Posteriormente, el capítulo tres presenta una caracterización de las prácticas evaluativas iniciales de los maestros participantes en el estudio a fin de establecer un punto de partida para la mención de las transformaciones que se presentan en los capítulos siguientes. Así, el capítulo cuatro describe la metodología de los círculos de reflexión PIER y da cuenta de la evolución y transformaciones en relación con la planeación, la intervención, la evaluación y las reflexiones que emergieron a lo largo del proceso de investigación.

En esta misma línea el capítulo cuatro presenta la interpretación de los datos y el análisis de estos a partir de la revisión de dos categorías generales: concepciones de los docentes y prácticas evaluativas formativas, que se revisan en tensión con una tercera categoría denominada comprensión de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio en las que se resalta que la reflexión cíclica que se generó en el proceso de investigación permitió que el grupo construyera, de manera colaborativa, una definición de evaluación en torno a las acciones realizadas por el docente, para determinar los cambios más apropiados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## Capítulo I:

### **Problematización de las prácticas de evaluación de los docentes en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes**

#### *1.1. Antecedentes*

Las prácticas pedagógicas de los docentes se refieren a todas las acciones que estos realizan en el contexto de las escuelas que habitan y en las que ejercen su profesión. Una de estas acciones está referida a los procesos de enseñanza que aluden, a su vez, a todas aquellas acciones de naturaleza pedagógica y didáctica encaminadas a la generación de aprendizajes en los sujetos con los que el maestro interactúa en el contexto de las aulas de clases (los estudiantes), interacción que está atravesada por asuntos institucionalizados y que se da en el marco de la ejecución de un currículo. De ahí que la enseñanza sea una acción práctica.

De acuerdo con Contreras (1994), la enseñanza, en tanto acción práctica, supone que la actuación del docente no se conciba al margen de la interpretación que este hace de las situaciones concretas en las que enseña, ni al margen de lo que considera acciones correctas en medio de dichas situaciones ni de sus pretensiones educativas. Lo anterior, además, implica que las acciones y decisiones que el docente despliega estén en relación y en tensión con las circunstancias en las que se enseña, con las valoraciones que hace de las mismas y con las pretensiones de las que se ha hecho mención.

De este modo, la enseñanza, las prácticas que en ella están presentes, implica que el maestro someta continuamente su propia práctica a un proceso de reflexión y de revisión en el que también participan, en ocasiones, los actores con

los que este interactúa; a partir de lo cual emerge una serie de tensiones en el accionar del maestro y en la manera como éste concibe su propia práctica.

Uno de los aspectos que continuamente se tensiona de la práctica del maestro es el relacionado con la evaluación, concretamente con las prácticas de evaluación que este propone y realiza en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Castaño (2008) sostiene que “la evaluación es parte constituyente de la práctica pedagógica en el aula. Lo que se haga o deje de hacer en materia de evaluación es consecuencia directa de cómo conciba y actúe pedagógicamente” (p. 23)

Las tensiones emergentes en relación con la evaluación se justifican en el hecho de que esta se vincula con una serie de discursos internos y externos a la actividad cotidiana del maestro y de la escuela, y que, sin embargo, son abordados en el seno de la escuela misma. Es decir, la evaluación pone la práctica del maestro en tensión con aspectos como la calidad, su desempeño profesional y ocupacional, y con lo que socialmente se espera que desplieguen los estudiantes (competencias).

Así, la evaluación en el marco de las prácticas de enseñanza de los docentes resulta ser un tema bastante complejo debido al cúmulo de elementos y variables que juegan en la comprensión de dicha relación.

Esta complejidad que supone la comprensión de los asuntos que se contemplan cuando se aborda el tema de la evaluación se refleja de manera muy clara en la literatura que se ha generado en torno al vínculo entre evaluación y prácticas de enseñanza, pues en la revisión de la literatura encontramos una serie de asuntos que permanecen al mirar los estudios desde una perspectiva histórica,

pues, incluso desde los trabajos pioneros como los de Stiggins y Conklin (1992), que presentan la evolución de los estudios las prácticas de evaluación, ya se advertía la complejidad y amplitud que supone la comprensión de la relación entre evaluación y prácticas de enseñanza.

Ahora bien, la revisión de la literatura demarca unas líneas gruesas de abordaje sobre la relación entre evaluación y prácticas de enseñanza. Estas líneas se interesan, por ejemplo, por las concepciones y percepciones sobre evaluación y las prácticas de evaluación (Hidalgo, & Murillo, 2017; Morales-González, Edel-Navarro & Aguirreaguilar, 2017; Ibarra, Formeliano & Méndez, 2017; Vera, Poblete & Díaz, 2017; Jiménez & Chinchilla-Jiménez, 2018), que se revisan en contexto diversos y en poblaciones también distintas.

Al respecto podríamos decir que una segunda línea que se identifica en los estudios sobre el tema que nos ocupa se refiere a aquellos estudios que indagan sobre las prácticas de los docentes referente a la evaluación de los aprendizajes en contextos que van desde la educación infantil (Páramo & Castro, 2017) hasta la educación para jóvenes y adultos (Muñoz, Villagra & Sepúlveda, 2016) y universitaria (Pascual, López-Pastor & Hamodi, 2019; Acuña & Tamayo, 2019). En este marco aparecen estudios en los que la preocupación dominante es la revisión de las prácticas de evaluación de aprendizajes en el contexto de un modelo de educación basada en competencias (Barrón, 2005) y en relación con las pruebas estandarizadas (Fernández, Alcaraz & Sola, 2017).

El grueso de los estudios que se ubican en estas líneas que hemos mencionado se interesan por presentar las reflexiones que se generan en los docentes y en los estudiantes en relación con las propuestas de evaluación que se

establecen, con los materiales que se emplean y con otros asuntos que dan cuenta de la manera como se materializan dichas propuestas. En este ámbito, la evaluación se propone o se asume como un elemento determinante para comprender la naturaleza de la interacción entre profesores y estudiantes en el aula de clase. Así mismo, se presentan—por lo menos en el plano teórico—claras diferenciaciones entre aquello que se asume como evaluación y lo que tiene el estatus de simple ejercicio de calificación. En el que este último se presenta como una acción netamente instrumental (ejercicio) que una práctica real de evaluación debería superar (Hidalgo, & Murillo, 2017; Morales-González, Edel-Navarro & Aguirreaguilar, 2017; Ibarra, Formeliano & Méndez, 2017; Vera, Poblete & Díaz, 2017; Jiménez & Chinchilla-Jiménez, 2018).

Por otra parte, la revisión del tema nos acerca a otras líneas de abordaje que precisamente están en consonancia con el último aspecto que hemos indicado en el párrafo anterior, pues aparece una serie de estudios cuya finalidad se encamina a presentar experiencias de prácticas de evaluación innovadoras en áreas específicas (Solé, Miras & Castells, 2003), que permiten hablar o asociar la evaluación a la innovación y a las buenas prácticas (Pascual, López-Pastor & Hamodi, 2019; Acuña & Tamayo, 2018).

Las discusiones alrededor de las buenas prácticas, prácticas innovadoras en relación con la evaluación, se conciben en el marco de intentos por caracterizar la complejidad del tema y bajo la pretensión de establecer diferencias entre propuestas que entienden la relación entre prácticas de evaluación y aprendizaje más allá del desempeño (acreditación) de los estudiantes y aquellas cuyo alcance está puesto en el discurso del rendimiento.

Finalmente, los trabajos más recientes sobre el tema se enfocan en los procesos de retroalimentación como práctica de la evaluación formativa que incide en el aprendizaje (Jiménez & Chinchilla-Jiménez, 2018; Mendivelso, Ortiz & Sánchez, 2019; Moreno, Candela & Bañuelos, 2019; Villegas, González & Gallardo, 2018; Gómez, 2019), en la transferencia entre los sistemas de evaluación formativa y su aplicación posterior en las aulas (Molina & López-Pastor, 2017; Gallardo-Fuentes, Carter-Thuillier, López-Pastor, 2019; Castejón, López-Pastor, Julián & Zaragoza, 2011).

El marco que presenta el abordaje anterior, por un lado, confirma la amplitud del tema y también el despliegue de literatura que ha supuesto a través de los años y que, además, es un tema vigente, pues no podríamos afirmar que la discusión ha sido superada o que encontramos conclusiones contundentes al respecto. Por otro lado, la revisión hecha nos muestra que, en el grueso de los estudios, las perspectivas de abordaje proponen miradas externas a las prácticas de evaluación de los docentes. En ese sentido, resulta pertinente pensar en ejercicios de investigación, de revisión que se interesen por una comprensión desde adentro, desde la propia mirada de los docentes, de lo que acontece al momento de revisar las acciones que se despliegan, de los fenómenos que emergen en el contexto de las prácticas que se realizan para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, todos estos asuntos nos muestran la incidencia que tiene el proceso evaluativo en el contexto de aula y en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## 1.2. *Contextualización y problematización*

De acuerdo con lo anterior, es interés de este trabajo problematizar nuestras propias prácticas de enseñanza y revisar las prácticas de evaluación que como docentes en ejercicio y vinculados a instituciones educativas proponemos con el fin de favorecer procesos de aprendizaje en los estudiantes. En esa medida, asumimos una postura de docentes investigadores—que investigan su propia práctica—y entendemos que nuestro objeto de estudio se refiere a las acciones que desarrollamos como docentes para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Estas acciones, como hemos sostenido, las concebimos como constitutivas de nuestras prácticas de enseñanza y se analizan de manera cíclica, sistemática y colaborativa a luz de autores que nos permiten afianzar la construcción de nuevos conceptos que, a su vez, generan cierta incidencia en la cualificación de nuestras propias prácticas pedagógicas.

Ahora bien, en lo concerniente a la problematización concreta de este estudio, es necesario mencionar que las prácticas de evaluación que se revisan corresponden a cuatro profesores pertenecientes a la Institución Educativa Departamental (IED) San Gabriel<sup>1</sup>, institución rural de naturaleza estatal y adscrita a la Secretaría de Educación de Cundinamarca. En esa medida, resulta importante mencionar algunas características del contexto en el que se desarrollan dichas prácticas y de las condiciones institucionales que se han instaurado y que orientan los procesos de evaluación que al interior de ella suceden. Bajo esta

---

<sup>1</sup> La institución ofrece los todos los grados de escolaridad para la población de estudiantes que atiende. Es decir, en ella estudiantes cursan los grados desde transición hasta undécimo grado, al igual que las modalidades de la institución las cuales son modalidad comercial e industrial.

pretensión, en principio, es necesario mencionar que debido a su adscripción a un Sistema de Gestión de Calidad<sup>2</sup>—que incluso se expresa en la misión como “servicio educativo incluyente de calidad” y en la visión como “formación humanista con modelos de calidad”—para la institución la medición y cuantificación de procesos y el cumplimiento de indicadores es un aspecto importante, pues este elemento sirve para evidenciar los niveles de desempeño de los estudiantes y de la institución misma desde varios aspectos (infraestructura, desarrollo administrativo y ejercicio académico). Con relación a este último elemento, es importante considerar que, en los procesos de calidad, los productos no conformes son aquellos que se dan cuando no se manifiesta una satisfacción por del usuario, que en este caso es el estudiante, quien se presenta como el beneficiario del servicio educativo<sup>3</sup>.

En este marco que instaura el discurso de la calidad para la Institución, la evaluación debe controlarse de tal manera que el resultado que obtengan los estudiantes muestre, de acuerdo con los indicadores generados, el establecimiento de un sistema en el cual se evidencie una mejora continua en los procesos, incluyendo el proceso evaluativo de cada profesor. En otras palabras, es preciso desarrollar indicadores que después de ser analizados generen rutas conducentes a una reprobación muy baja en la evaluación, ya que esto es el resultado de un

---

<sup>2</sup> La institución ha establecido el sistema institucional de evaluación (SIE). En este se incluyen cinco aspectos para evaluar: (1) socio afectivo, que abarca actitudes y comportamientos, cuyo porcentaje es del 10 %; (2) conceptual-procedimental, que comprende las actividades propias del área relacionada con la evaluación de los aprendizajes, y su porcentaje es del 40 %; (3) pruebas bimestrales por competencia, que tiene el 30 %; (4) autoevaluación, cuyo porcentaje es del 10 %, y (5) coevaluación, con el 10 %, para un total del 100 %, que debe alcanzar el estudiante (véase el Anexo 1).

<sup>3</sup> Debe considerarse es el hecho de que el Colegio está certificado en calidad, según las normas ISO 9001:2008 y la NTC GP 1000:2015. Este tipo de certificaciones implica—en su concepción—que los estudiantes sean reconocidos como usuarios de un servicio—en este caso—educativo; por lo tanto, su finalidad se encamina a lograr una mayor satisfacción y menos no conformidades.

proceso formativo. A partir de lo cual se presenta al maestro como el responsable de los resultados que se obtengan; por ejemplo, si conduce de una manera planificada y organizada la labor pedagógica, no debería presentarse una reprobación alta, pues el análisis de los datos arrojados por los procesos constantes de evaluación le permite al profesor tomar decisiones tendientes a una verdadera comprensión en el proceso de aprendizaje. En la medida en que se den mayores porcentajes de pérdida, inmediatamente aumentarían los servicios no conformes.

---

Para cumplir con esta política de calidad, el profesor es ubicado como el garante de su cumplimiento, pues él, con las acciones que desarrolla, encamina a los estudiantes para que cumplan con los objetivos generados. En este punto, la evaluación se concibe como un mecanismo a partir del cual se informa de los avances que se logran en el proceso de consecución de esta política. Así mismo, a partir de ella, se indican las transformaciones que se deben efectuar con el fin de corregir cualquier problema o cualquier afectación por elementos externos a dicha política que pueda introducir alguna desviación en el desarrollo de la misma.

Este discurso de la calidad imperante está en constante tensión con asuntos propios de la filosofía institucional, por ejemplo, el hecho de que la institución abogue por una formación humanista, en la que se consideran las particularidades y ritmos personales de los estudiantes a fin de trazar una ruta de aprendizaje que se ajuste a cada perfil y circunstancia, supone que la evaluación, las prácticas que generan los maestros, debe incluir este componente; sin embargo, se observa que este aspecto se relega al cumplimiento de los indicadores del modelo educativo de calidad. Esto supone que para los docentes resulte un reto constante vincular estos dos discursos tan distintos frente a la evaluación y que se reste cierta claridad frente

al concepto de evaluación que, en la institución, determina las prácticas de enseñanza diarias y la estrecha relación de esta práctica con la planeación y la implementación en el aula.

Respecto al tema de la planeación, es importante mencionar que, aunque el trabajo de los profesores es individual, las actividades de planeación y revisión de procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje grupal se realizan en espacios que se dan por niveles y le permiten al profesor tener una visión transversal de los procesos. Sin embargo, esto no supone que, en las prácticas de enseñanza de los profesores—por lo menos en los momentos iniciales de la investigación o en la caracterización también inicial que se realizó—se evidenciaran acciones conjuntas o coordinadas en términos de la planeación ni de la evaluación. Se evidencia, entonces, prácticas de evaluación que no necesariamente reconocen los procesos que las distintas áreas (materias) desarrollan. Esto no solo habla de la cultura escolar predominantemente individualista (Castellano, Blandón, Betancourt & Gómez, 2019), sino también de énfasis de las prácticas de enseñanza centros en asuntos de naturaleza académico (conceptual) (Blandón, Castellano & Betancourt, 2019).

Como vemos, este marco institucional instaura unas condiciones concretas para el despliegue de prácticas de enseñanza y particularmente de prácticas vinculadas a los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Además, le imprime una serie de características particulares a dichas prácticas que es importante mencionar, por lo menos de manera conjunta. A continuación, las enunciamos.

En primera instancia, es necesario señalar que, en los inicios de este ejercicio de investigación, nuestras prácticas pedagógicas se caracterizaban por formas de constatación del nivel de aprehensión que los estudiantes alcanzaban en relación con los contenidos enseñados por parte de los docentes. Es decir, muchas de las actividades de evaluación daban preferencia a la asimilación de conceptos asociados a los temas que se abordaban con los estudiantes. Este énfasis en la asimilación conceptual—en la preferencia por lo memorístico—estaba representado en el tipo de pruebas (exámenes) que se aplicaban a los estudiantes como mecanismos de constatación de lo aprehendido: pruebas escritas, exposiciones y preguntas directas a los estudiantes sobre los temas vistos. También es importante decir que, al tener una finalidad de constatación, nuestras prácticas iniciales más que estrategias de evaluación podían considerarse instrumentos de medición (calificación) del desempeño de los estudiantes.

También, como hemos señalado, la cultura escolar predominante, por lo menos en lo relacionado con las prácticas de evaluación son de naturaleza individual, lo cual impide la continuidad de procesos, por lo menos, en una perspectiva interdisciplinar y, además, instaura un esquema estándar de evaluación en nuestras aulas, que, a su vez, limita la posibilidad de establecer reflexiones sobre las prácticas mismas y excluye el dinamismo que caracteriza las acciones cotidianas que ocurren en las aulas de clases. A raíz de dicha caracterización y de la identificación de aspectos coyunturales que identificamos en la revisión de las prácticas iniciales, y en consonancia con las tensiones que los discursos institucionales suponen para nuestras prácticas de enseñanza desde el discurso de calidad imperante, nos hemos propuesto observar las transformaciones que se

generan en ellas cuando se proponen prácticas de evaluación de naturaleza colaborativa; por lo tanto, todo el marco descriptivo que hemos esbozado hasta aquí nos permite proponer como pregunta de investigación la siguiente: ¿qué transformaciones surgen en las acciones de los profesores, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes a través un ejercicio de análisis constante y colaborativo de las prácticas de enseñanza?

Los aspectos hasta aquí expuestos llevaron al equipo de investigación a revisar sus propias prácticas y a pensar en un cambio en las mismas, teniendo en cuenta la importancia de superar miradas del rendimiento en los procesos de aprendizaje, es decir, reconocer lo determinante de los procesos evaluativos en la formación de los sujetos.

Así mismo, las consideraciones anteriores se convierten en el punto de partida para realizar un proceso de cambio frente a sus prácticas en su labor pedagógica tomando como herramientas las brindadas en la maestría y las surgidas en la revisión misma de nuestras prácticas de enseñanza y, en especial, de nuestras prácticas de evaluación.

De acuerdo con las preguntas de investigación que antes hemos enunciado, los objetivos que orientaron este estudio son los siguientes.

### 1.3. *Objetivos*

#### *Objetivo general*

Comprender las transformaciones que se producen en las prácticas de enseñanza de los profesores investigadores desde la revisión de las acciones de evaluación de los aprendizajes.

#### *Objetivos específicos*

- Caracterizar las prácticas evaluativas iniciales de cuatro docentes de la IED San Gabriel a fin de determinar aspectos generales que configuran la práctica de enseñanza de estos maestros.
- Describir las rutas de planeación de la evaluación de los docentes investigadores.
- Establecer reflexiones pedagógicas a partir del análisis de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores.

## Capítulo II

### Consideraciones metodológicas sobre el estudio

Para llevar a cabo esta investigación se propuso una metodología cíclica, colaborativa y de continua reflexión de las acciones evaluativas presentes en las prácticas de enseñanza de cuatro profesores de la IED San Gabriel de Cajicá. Este trabajo tiene un diseño de investigación acción el cual utiliza el alcance descriptivo-comprendido y tiene como objetivo fundamental comprender cómo dentro de las prácticas evaluativas en el aula de los docentes, se genera un cambio en la manera de evaluar facilita la comprensión del aprendizaje y mejora las prácticas.

#### *2.1. Enfoque de la investigación*

El presente estudio corresponde a una investigación cualitativa debido a que su propósito se encamina hacia el análisis y la comprensión de los fenómenos educativos explicados desde la perspectiva de los investigadores participantes en relación con el contexto. Al respecto, Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) definen este tipo de investigación como aquella que

se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente). Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación, en torno a sus propias realidades (p. 9).

En atención a la anterior definición, en nuestro estudio, se parte de las realidades e interpretaciones de nuestras prácticas de aula, específicamente en lo que corresponde a la evaluación a fin de describir las características que tienen dichas prácticas evaluativas en el espacio del aula y las complejidades que esto supone. Así, el análisis y la constante reflexión, siguiendo la perspectiva cualitativa, han permitido determinar la poca pertinencia de aplicar un esquema estándar de evaluación en nuestras aulas y reflexionar acerca de la necesidad de tener en cuenta el dinamismo que se presenta dentro de la cotidianidad del aula. Desde una mirada cualitativa es posible asumir, entonces, la evaluación como un mecanismo que contribuye al mejoramiento continuo de las prácticas de aula, dado que le permite al profesor tomar decisiones, que parten de evidencias concretas, frente a sus futuras acciones de planeación.

## *2.2. Diseño de investigación-acción*

En relación con el diseño de investigación corresponde a una investigación-acción y se soporta en la formulación de ciclos de reflexión. De acuerdo con Restrepo (2006)

La investigación-acción de enseñanza a través de constantes ciclos de reflexión apunta hacia una práctica pedagógica, es decir la práctica pedagógica es aquella práctica de enseñanza que se reflexiona de manera sistemática y que con evidencias le permite al profesor transformar su práctica de manera deliberada y consciente elevando a estatus de saber los resultados de la práctica discursiva de los mismos" (p. 95).

La condición de la investigación-acción en tanto democrática, equitativa y liberadora (Stringer, 1999, citado en Hernández et al., 2006) permite transformar las

acciones de evaluación o de desarrollar mejoras en este proceso, pues posibilita la generación de conciencia sobre la relevancia del proceso de evaluación y la importancia de su planificación en el grupo de docentes. Además, a través de la estrategia de ciclos de reflexión promueve que los sujetos sean a la vez protagonistas e investigadores en acción, para transformar su práctica con acciones planeadas y deliberadas.

Por otra parte, la finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003). Los inconvenientes que se dan en el contexto de las prácticas deben resolverse en el mismo contexto y con los mismos participantes. Si no se puede de esta manera, debe hacerse una reflexión sobre el quehacer y tomar medidas en un tiempo corto, de tal forma que estos inconvenientes no afecten la consecución de los objetivos.

El quehacer del maestro está inscrito en un campo de conocimiento particular –la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla. De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada (Camargo, citado por Calvo, Camargo y Pineda, 2008).

Al considerar que la labor educativa se desarrolla en situaciones en las que se presentan problemas prácticos, es esperable que una investigación se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella (Parra, 2002). En general se trata de develar las incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y lo que ocurre en la realidad. En esa medida, los procesos de reflexión

que suscita la investigación acción se convierten en una estrategia adecuada para mejorar la práctica educativa.

En definitiva, el grupo de docentes investigadores asumió como diseño la investigación acción, orientados por el propósito de generar comprensiones frente a las prácticas de evaluación que se proponen para orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Además, desde el análisis de sus acciones de evaluación, revisar los cambios que van introduciendo en sus prácticas de enseñanza y el impacto que estas tienen en los procesos de los estudiantes. Lo anterior, da cuenta de un reconocimiento del dinamismo presente en la interacción docente-estudiantes.

### *2.3. Alcance de la investigación*

La presente investigación tiene un alcance descriptivo-comprensivo cuyo objetivo fundamental es comprender las transformaciones que se producen en las prácticas de enseñanza de los profesores investigadores de la IED San Gabriel (Cajicá) desde la revisión de las acciones de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes. Esto, como primera medida, indica que el alcance no puede determinarse, ya que el desarrollo de este propósito implica una mejora sistemática y progresiva de las prácticas evaluativas de los docentes. Esta es una labor inacabada y, por lo tanto, no puede haber un límite para ese propósito.

En consonancia con esto y con lo planteado por Kurt Lewin (1946) el equipo investigador debe permanecer en una constante espiral de reflexión y toma de decisiones en su propio quehacer como docentes. De allí se desprende la

perspectiva deliberativa que, mediante la comunicación colaborativa, permitirá desarrollar acciones deliberadas y conscientes que promuevan la mejora en las prácticas utilizando ejercicios permanentes de reflexión de la información evidenciada.

Por último, con este diseño, se pretende lograr una perspectiva emancipadora que promueva un profundo cambio en las prácticas de evaluación de los profesores investigadores que, además de generar conocimiento pedagógico, promueva de manera permanente ciclos de acción y reflexión por todo el periodo que ejerzan su labor en el aula. Igualmente, se tiene presente la premisa de que la docencia es una profesión en constante construcción, en la que siempre emergen nuevos interrogantes que plantearse y conflictos que solucionar debido a los cambios inherentes a las aulas, que son la esencia de nuestras prácticas como docentes-investigadores (Álvarez-Gayou, 2003).

#### *2.4. Instrumentos de recolección y análisis de la información*

Los instrumentos que se mencionan a continuación se incluyen en los anexos de este documento y fueron creados con la finalidad de abordar las categorías apriorísticas y las que fueron surgiendo. A medida que avanzaba la investigación, estos facilitaron la reconstrucción de la investigación y el análisis de la información, ya que permitieron realizar el acopio de datos de los diferentes momentos de la investigación.

Para el desarrollo de este trabajo se utilizaron dos instrumentos de recolección de información:

- **Rúbricas de valoración de las prácticas evaluativas:** Con estas se pretende reflexionar sobre la evaluación que cada docente desarrolla.
- **Videos de grabación de clases de los docentes investigadores:** de acuerdo con Tójar (2006) los videos corresponden a una forma de observación de las prácticas, en este caso de los docentes investigadores. En ese sentido, los videos nos permitieron acceder a la aplicación de instrumentos de evaluación, determinar los cambios que se van desarrollando y a partir de estos realizar reflexiones colaborativas y deliberativas sobre los mismos.

Finalmente, a partir de las informaciones recolectadas y con la pretensión de alcanzar los objetivos trazados en el estudio, el análisis se encaminó—como actividad emergente y complementaria a lo propuesto en los objetivos del estudio— a determinar las concepciones de evaluación de los docentes investigadores en su proceso de enseñanza, asunto que se revisó fundamentalmente a partir de los videos. Posterior, a ellos se hace una reflexión sobre las prácticas de enseñanza centradas en las acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y, con base en lo anterior, se proponen rutas de prácticas evaluativas como parte de una acción profesional que el profesor desarrolla para alcanzar resultados previstos de aprendizaje con sus estudiantes. Todo esto fue posible siguiendo el proceso propuesto por los ciclos de reflexión PIER, que nos permite revisar cuatro elementos fundamentales de las prácticas de evaluación: la planeación, la intervención, la evaluación y la reflexión. De esta forma, para el análisis de la información se emplearon

- **Rúbricas** que evalúan diferentes aspectos de los videos.
- **Matrices comparativas:** En estas se confrontan las conclusiones deliberativas del grupo investigador con los referentes teóricos.

El análisis que se propone en los apartados siguientes da cuenta del tratamiento que se hizo de la información recolectada y de la manera como se abordó en el marco de los propósitos de este estudio.

### Capítulo III

#### **Caracterización del trayecto profesional de los docentes investigadores y de sus prácticas iniciales de evaluación**

Pensar la transformación de las prácticas de enseñanza y concretamente de las prácticas evaluativas de los docentes en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes implica la consideración de una serie de elementos o de pasos. El primero de ellos nos lleva inevitablemente a una caracterización de las prácticas y a la comprensión de la manera como se han configurado las mismas. Esto supone entonces considerar los trayectos profesionales de los docentes, pues es en este contexto donde los maestros otorgan sentidos particulares a su práctica (Suárez, 2011). Así mismo, el ejercicio de transitar por la memoria que cada maestro ha construido de su trayecto profesional, de su profesionalidad pedagógica, conlleva a que estos identifiquen asuntos de su práctica que no se han explorado, las dificultades que afrontaron y las estrategias y modos que inventaron para superarlos (Suarez, 2011). Esto incluye, por ejemplo, el tema de las prácticas de evaluación.

En esta dirección, en este apartado, en coherencia con el objeto de estudio del presente ejercicio de investigación, se presenta la reconstrucción de los trayectos profesionales de los docentes investigadores como punto de partida de la caracterización de las prácticas de enseñanza y de abordaje de las prácticas de evaluación de estos docentes. El tránsito por las acciones constitutivas de la práctica de los maestros investigadores evidencia, por un lado, la trayectoria

profesional de estos maestros, y, por otro lado, se constituye en una especie de soporte explicativo para el abordaje—posiblemente fenomenológico—al objeto de estudio. De esta manera, nos ocupamos en este primer apartado de la reconstrucción de los trayectos profesionales de los maestros participantes de esta investigación.

### *3.1. Reconstrucción de los trayectos profesionales de los maestros participantes*

Para comprender y pensar en los procesos de transformación de las acciones que realizan es importante tener en cuenta aspectos relacionados con la manera en que estos perciben y definen sus responsabilidades y situaciones profesionales. En este sentido, es necesario considerar dos aspectos sobre la participación de los docentes en el proceso de la enseñanza: *a)* los procesos de pensamiento de los maestros, y *b)* las acciones de los maestros y sus efectos observables. De acuerdo con Moreno (2002)

Las acciones que llevan a cabo los maestros tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales, a su vez, se ven afectados por las acciones. Se cree que el proceso de enseñanza sólo se comprenderá plenamente cuando estos dos dominios se estudien en conjunto y cada uno de ellos se examine en relación con el otro (p. 25).

Una de las formas de acercarnos a las intersecciones entre las concepciones de los maestros sobre sus prácticas y sus acciones reales lo posibilita la reconstrucción de sus propias prácticas, pues es importante recordar que sobre el término hay una serie de formas de asumirlo y por lo tanto proponen un espectro

amplio para su comprensión. Así, por ejemplo, de acuerdo con Bertoni, Poggi y Teobaldo (1995)

En primer lugar, evaluar supone efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se ‘pronuncia sobre la realidad’. Dicho de otra manera, no existe una lectura directa de la experiencia. Hay siempre un proceso de interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar. En ese proceso, en función de las propiedades de esa realidad, el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá ‘pronunciarse sobre la realidad’ que evalúa”. “Con respecto al producto de la evaluación, también concierne al evaluador construir los resultados de la evaluación, construir los datos, ‘lo referido’ (con relación al referente) (p.22)

En el marco de este propósito, nos proponemos la reconstrucción de las prácticas de evaluación de los maestros participantes en este estudio, para lo cual será necesario tratar cada experiencia de manera individual no con el propósito de establecer valoraciones o contrastes entre ellos, pues cada práctica que a continuación caracterizamos la consideramos un elemento que está en relación solidaria con otros elementos—otras prácticas—; en esa medida, cada experiencia de evaluación de los distintos maestros nos permite hablar de características que definen las prácticas de evaluación de los maestros en el contexto en el que son revisadas, en este caso en la IED San Gabriel.

Iniciamos, entonces, esta caracterización señalando que el grupo investigador está compuesto por cuatro docentes, quienes pertenecen a la IED San Gabriel: una licenciada en educación preescolar, una licenciada en psicología y

pedagogía, una licenciada en matemáticas y un economista con estudios en pedagogía y didáctica. La segunda se desempeña en básica primaria, mientras que los dos últimos en la básica secundaria y media.

La primera investigadora es licenciada en Matemáticas, egresada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo ámbito construyó algunas de sus concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En su formación, la evaluación fue comprendida como un proceso continuo, presente tanto en su trayecto profesional como en los conceptos brindados por la licenciatura; sin embargo, este concepto comienza a desaparecer al ingresar en una Institución de convenio en donde orientaba las asignaturas de matemáticas y geometría en los grados sexto y séptimo. En dicha institución, debido a la configuración del aula, la profesora hacía intervenciones encaminadas únicamente a lo disciplinar, desligadas de las acciones de planeación y de evaluación. Aunque el énfasis estaba puesto en el contenido, este pasaba a un segundo plano debido a aspectos de orden disciplinar, por ejemplo, la necesidad del manejo de grupo.

Posteriormente, la docente ingresa a una institución de carácter privado, y en ella orienta las clases de matemáticas y física en los niveles sextos a undécimo. El grueso de las acciones pedagógicas de los docentes en esta institución—las acciones, de intervención, de evaluación y de planeación— estaban centradas en preparar al estudiante para que tuviera un buen desempeño en las pruebas Icfes—actualmente pruebas Saber—dado que para la institución mejorar los puntajes obtenidos (obtener buenos resultados) era un aspecto fundamental. En este sentido, la docente planeaba alrededor de contenidos. Así mismo, el concepto de

evaluación estaba anclado a la obtención de resultados en pruebas de carácter censal.

La siguiente institución en donde desarrolló sus prácticas de enseñanza era de carácter privado con convenio en lo público; allí orientaba únicamente la clase de matemáticas en los cursos noveno y décimo. Bajo los parámetros establecidos por la organización, misión y visión de esta institución, la profesora se adentra en la metodología de trabajo por proyectos, lo cual supone una migración de un concepto de evaluación soportado en la enseñanza de contenidos a uno más ligados a la enseñanza por competencias. Sin embargo, es importante mencionar que las acciones concretas de planeación, intervención y evaluación seguían teniendo profunda relación con formatos preestablecidos sin llegar a una verdadera comprensión del aprendizaje por competencias y de la necesidad de que cada actividad tuviera un propósito claro y conectado con los resultados de aprendizaje previstos.

Finalmente, la institución en la que actualmente labora la docente, como lo hemos indicado más arriba, es de carácter público. En ella tiene a su cargo la clase de matemáticas en los grados sexto y décimo en la actualidad. Las actividades de planeación y de intervención en el actual espacio institucional siguen ancladas al aprendizaje de contenidos y se diseñan para que los estudiantes puedan ver los temas planeados, aunque esto no necesariamente suponga una clara relación con las prácticas de evaluación y las acciones evaluativas. De igual forma, en términos de ocupación, la profesora emplea un tiempo importante en el diligenciamiento de formatos.

En cuanto a la segunda investigadora, es licenciada en educación preescolar de la Fundación Universitaria los Libertadores. Trabajó los primeros años en primaria, en varios colegios públicos, donde la planeación estaba centrada en los contenidos y la evaluación—que se realizaba al final de cada uno de estos—era una forma de constatar el nivel de apropiación (aprehensión) de los mismos. El trayecto profesional inicial de esta docente y la comprensión de su ocupación están determinados por su participación en instituciones cuya estructura respondía a un diligenciamiento constante de formatos.

En esa medida, las acciones de planeación, intervención y evaluación que esta docente desarrollaba daban cuenta de unas prácticas individualistas, puesto que, por ejemplo, las prácticas de evaluación, las acciones evaluativas—al igual que las de planeación e intervención—se realizaban de manera aislada de otras prácticas y desconociendo la transversalidad de los saberes y las disciplinas que atraviesan tanto las prácticas de enseñanza como los procesos de aprendizaje en el marco de una educación basada en contenidos . La primera de estas instituciones educativas, ubicada en el municipio de Cajicá, hacía énfasis en los procesos de calidad, lo cual obligaba a la docente a realizar planeaciones ajustadas a los parámetros que supone el discurso de la calidad educativa, con lo cual se dejaba de lado aspectos relacionados con los resultados previstos para el proceso de aprendizaje y con las necesidades particulares del contexto en el que se realizaba su práctica pedagógica.

En el caso de la segunda institución en la que laboró la docente, esta vez en el nivel preescolar, los parámetros establecidos institucionalmente impusieron una práctica de enseñanza centrada en el contenido y en el trabajo por áreas, lo cual

supuso cierta confrontación de su condición como profesional del nivel preescolar, pues en el marco que se instauró para su práctica pedagógica se desconocieron aspectos fundamentales (lineamientos) desde los cuales se orienta el trabajo en el nivel preescolar. Por ejemplo, el hecho de proponer procesos de planeación, intervención y evaluación centrados en áreas y en contenidos va en contravía de una apuesta formativa orientada desde el desarrollo de ciertas dimensiones (socio-afectiva, corporal, comunicativa, cognitiva, estética, espiritual y ética) que estructuran no solo la apuesta curricular en el nivel preescolar, sino que constituyen un escenario muy diferente para asumir la evaluación y para desarrollar ciertas acciones evaluativas desde las prácticas de enseñanza y desde los procesos de aprendizaje y formativos en dicho nivel.

La segunda investigadora, en su condición de docente, cuenta con once años de experiencia en educación preescolar. Actualmente, dirige el grado transición, en el que se trabaja por dimensiones de manera integral, a fin de propiciar en los niños su desarrollo en las distintas esferas que abarca lo humano. Dentro de sus prácticas consideraba la evaluación como un momento final de la planeación de las actividades y no como un elemento transversal y presente en toda la dinámica y desarrollo habitual de las clases.

El trayecto profesional de la segunda investigadora la llevó a entender que la evaluación en preescolar es considerada como un proceso integral y permanente de análisis y observación del desarrollo del niño y su aprendizaje. Así mismo, está en estrecha relación con la participación y creación de ambientes favorables por el educador y la institución. De esta forma, las tensiones conceptuales que se han presentado en el marco de práctica pedagógica en el contexto para el que se formó

la docente (nivel preescolar) le ha permitido llegar a la comprensión de que la evaluación es un elemento fundamental que se debe tener en cuenta en el transcurso de toda la clase y no como un momento final de la planeación de las actividades. Es un seguimiento que permite indicar cómo avanza el estudiante y cómo se ha desarrollado y evolucionado su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el trayecto profesional de la docente le ha permitido construir ciertas reflexiones frente a los procesos de planeación y evaluación. Una de ellas indica, por ejemplo, que la falta de una planeación siempre generará limitaciones en las acciones y estrategias de evaluación que el maestro proponga. Esto porque si desde la planeación no existe cierto nivel de relación y coherencia con las acciones de evaluación, no es posible pensar en escenarios o condiciones adecuadas que faciliten los procesos de aprendizaje de los estudiantes y que permitan evidenciar las dificultades que estos presentan y que, además, sugiera acciones de mejora para los mismos.

Por su parte, la tercera investigadora es licenciada en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Su primera incursión como docente de aula fue en un colegio privado en segundo de primaria, en el que orientaba todas las áreas del currículo, sin que esto implicara el conocimiento de una ruta que otorgara cierta claridad sobre la manera como se orienta la práctica de un docente que tiene a su cargo todas las asignaturas que se deben enseñar. Es decir, no aparecían en la docente cuestionamientos frente a la enseñanza de las disciplinas que orientaba en ese momento. En esta institución, la docente desarrollaba acciones de planeación que respondían sólo a contenidos y al diseño de actividades carentes de articulación con resultados previstos de aprendizaje. Asimismo, sus acciones de

evaluación tenían lugar únicamente en algunos momentos del aprendizaje, casi siempre al final, y con el objetivo de constatar el porcentaje de asimilación de contenidos por parte de sus estudiantes, sin que se evidenciara una preocupación por lo que estos comprendían.

De igual forma, las acciones pedagógicas, las apuestas didácticas y evaluativas de la profesora en este momento de su trayecto profesional se orientaban y fundamentaban por lo establecido en la propuesta (malla) curricular definida por la institución, sin que esto supusiera para la docente un ejercicio de revisión o de discusión frente a lo que se expresaba y disponía en la malla curricular y su nivel de relación o de pertinencia con lineamientos definidos por entes ministeriales o en las políticas que sobre educación se enuncian a nivel nacional e internacional. Tampoco aparecían en esta época de su trayecto profesional cuestionamientos o reflexiones frente a la pertinencia de los contenidos que enseñaba con las necesidades en las que se desenvolvía la población que orientaba, es decir, su práctica estaba desligada de objetivos que atendieran o se interesaran por las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En el mismo término, sus acciones evaluativas estaban diseñadas para evidenciar únicamente contenidos memorísticos (acumulativos) y que de paso desconocían, por un lado, la importancia de generar procesos de comprensión en los estudiantes y, por otro lado, estaban desarticuladas de propósitos institucionales como el desarrollo de competencias y el logro de resultados de aprendizaje previstos.

El trayecto profesional de esta docente, en la actualidad, se desarrolla en la institución que sirve de contexto para esta investigación.

El cuarto investigador es economista, de formación en pregrado de la Universidad Piloto de Colombia. Su experiencia como profesor se circunscribe a asignaturas relacionadas con su carrera. Inicialmente, trabajó en una institución técnica como profesor de ciencias contables y financieras, que enfocaba su propósito de formación en el desarrollo de competencias para el trabajo, en personas mayores y jóvenes en extra - edad escolar. Las prácticas de planeación del docente estaban ligadas al contenido de un libro guía que servía de planeador y que orientaba así mismo las acciones de evaluación. Estas últimas, en un porcentaje importante, no estaban soportadas en procesos de planeación; por lo tanto, el estudiante desconocía las reglas, parámetros y criterios que tenía en cuenta el docente para evaluar los procesos de aprendizaje. Así, en las prácticas iniciales del docente, la evaluación era presentada como un elemento constatativo con pretensiones punitivas más que formativas.

Posteriormente, ingresó como docente a una institución oficial en el municipio de Ubaté (Cundinamarca). Allí, desarrolló su labor pedagógica en undécimo grado. Debido al énfasis comercial definido por la institución en su apuesta formativa, el docente orientaba las asignaturas de finanzas y legislación. En este momento de su trayecto profesional, en su práctica de enseñanza, las actividades que el docente diseñaba para su clase se soportaban exclusivamente en la propuesta curricular que se le entregó al comienzo de su contratación laboral. Los recursos eran diseñados a partir de investigaciones temáticas que desarrollaba sin que esto necesariamente implicara cuestionamiento alguno sobre la forma en que las temáticas deberían ser enseñadas o sobre la forma en que podría llevar a sus estudiantes a partir de las matemáticas financieras, la estadística y la legislación a

comprensiones sobre lo que determina su condición como sujetos o comprensiones de cualquier otra naturaleza

En sus acciones de planeación, el docente diseñaba casos basados en situaciones que estaban relacionadas con su contexto real bajo determinados parámetros, lo cual, en cierta medida, en términos metodológicos, proponía un contexto de clase cercano al aprendizaje basado en resolución de problemas. Esta apuesta metodológica, posiblemente didáctica, permitía que los estudiantes participaran de manera activa en el intento de dar solución a los casos planteados. Así mismo, el docente estructuraba ciertas dinámicas para las clases con el objetivo de que se garantizara que todos y cada uno de los estudiantes participaran. Esta práctica requería del desarrollo de competencias diversas en sus acciones de evaluación; sin embargo, no había necesariamente conexión con las mismas. Por lo tanto, no era posible evidenciar su cumplimiento. En lugar de esto, realizaba evaluaciones orales y escritas encaminadas a que el estudiante demostrara su capacidad memorística en relación con los contenidos en clase.

La siguiente práctica desarrollada durante la trayectoria profesional del cuarto docente investigador se realizó en la institución en donde labora actualmente. Si bien sus prácticas tenían similitud con las que desarrollaba en la anterior institución, su ocupación como docente se enfocan, en un porcentaje importante, en el diligenciamiento de formatos que tienen como finalidad dar cumplimiento de indicadores de gestión. De esta manera, la planeación es un ejercicio anticipatorio en relación con los resultados de aprendizaje previstos y un proceso desligado del desarrollo de competencias pertinentes para la formación de los estudiantes y para el abordaje de sus necesidades como futuros profesionales.

A modo de cierre de este apartado, es posible afirmar que la lectura general de los trayectos profesionales de los cuatro profesores desde la revisión de sus prácticas de enseñanza evidencias prácticas de enseñanza y evaluativas individuales, ausentes de prácticas colaborativas. Los trayectos también muestran prácticas de enseñanza con una tendencia marcada a planear por contenidos, sin claridad sobre los objetivos de aprendizajes o mucho menos formativos que se pretendía alcanzar. En este marco, el papel del estudiante, en general, era pasivo, dejando todo el papel de la estructura de enseñanza y evaluativa al profesor. Es decir, la función de las prácticas de evaluación se limitaba a formas de constatación del nivel de aprehensión que los estudiantes alcanzaban en relación con los contenidos enseñados por parte de los docentes.

También se evidencia en dichos trayectos lo determinante de la coherencia de las prácticas de evaluación con los propósitos de aprendizaje que se pregonan y que incluso se establecen desde los lineamientos institucionales que determinan las prácticas de enseñanza y de evaluación, en la generación de las dinámicas de clase y del ambiente mismo que se crea en relación con los procesos que en dicho espacio acontecen.

Además, se observa en la referencia a las experiencias de los maestros la dominancia que tienen los aspectos curriculares establecidos institucionalmente en la formulación de acciones de evaluación, por ejemplo, la idea de un currículo fragmentado justifica la discontinuidad de los procesos de evaluación, pues lo que de esta forma se nombra obedece más a actividades desarticuladas de un propósito formativo y cuya única pretensión es la constatación (calificación) de lo que se aprehende por parte de los estudiantes.

### *3.2. Prácticas de enseñanza al comienzo de la investigación*

Al iniciar el proceso de investigación se decidió hacer un análisis de las prácticas de enseñanza que llevaban en las aulas los docentes investigadores, teniendo en cuenta que, en cierta medida, el propósito del estudio definido por el grupo investigador se encamina al mejoramiento de estas, en particular, a incidir en el mejoramiento de las acciones evaluativas de los aprendizajes de los estudiantes.

En esa medida, como una segunda instancia de la comprensión de las prácticas evaluativas abordadas en el marco de la reconstrucción del trayecto profesional de los docentes participantes, es necesario realizar una revisión minuciosa de las prácticas evaluativas de los cuatro docentes investigadores que laboran en la IED San Gabriel de Cajicá. Para este fin, metodológicamente, esta revisión inicial de las prácticas evaluativas de los maestros se realiza a partir de la observación directa de estas en el marco de sus prácticas de enseñanza. Partimos, entonces, de la reconstrucción de las prácticas evaluativas iniciales de los docentes sujetos de este estudio.

Cuando inició la investigación, la primera docente orientaba trigonometría en los grados décimo, y aritmética, geometría y estadística en los grados sexto. Esta práctica se caracterizaba por la ausencia de una planeación consciente del proceso evaluativo; por lo tanto, a la hora de implementar las actividades de clase solo tomaba la evaluación al final de una unidad temática o al finalizar el periodo académico, lo cual impedía que se pudieran realizar ajustes necesarios que exigía la dinámica de su práctica de enseñanza y de sus acciones de evaluación, pues

ellas estaban ligadas a la manera en que planeaba e intervenía en sus clases. La planeación se desarrollaba por tema o para responder a los contenidos, por lo cual las actividades se proponían desligadas de los propósitos y de los resultados previstos de aprendizaje. Así mismo, la intervención se convertía en una serie de actividades sin conexión, ni relación directa con las comprensiones a las que se pretendían llegar. Aunque en ese entonces se tenía la idea de crear estrategias que facilitaran los cambios deseados, no hay evidencia alguna de una planeación adecuada de la evaluación que lo permita.

Por su parte, la segunda docente, en el inicio de esta investigación, era directora del grado transición donde trabajó de manera tradicional las dimensiones del desarrollo con el grupo asignado. Realizaba la planeación teniendo en cuenta los temas planteados en la unidad temática en cada periodo para dar cumplimiento a los contenidos propuestos en la malla curricular, lo cual le permitía asignar una nota cuantitativa a cada estudiante sin tener en cuenta la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, no se realizaban acciones de mejora.

La evaluación se realizaba a final de cada periodo y se soportaba en pruebas escritas en formatos no adecuados para los niños de esta edad. Las pruebas que se presentaban a los estudiantes no daban cuenta de una apuesta clara y coherente en términos de evaluación. Las pruebas obedecen a test escritos, orales, exposiciones, cuestionamientos directos cuya finalidad, como lo hemos reiterado, tienen el propósito de calificar los desempeños de los estudiantes.

Esta desarticulación se debía a que en los procesos de planeación no se tenía en cuenta la evaluación ni los mecanismos que se emplearían o, por lo menos, no se incluía la lógica evaluativa que soportara los propósitos de aprendizaje o

formativos que se establecía. Cabe mencionar, al respecto, que estos últimos tampoco se visualizaban con mucha claridad en las prácticas evaluativas de los maestros.

En la misma línea la tercera profesora realizaba su práctica de enseñanza de forma tradicional. Aunque se cumple con formatos propios de la institución, su planeación no la hace con el fin de realizar un proceso evaluativo adecuado en la mayoría de las ocasiones, pues se observa que solo tiene en cuenta las notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen y sin dar posibilidad de una acción de mejora tanto del estudiante como de su propia práctica de enseñanza. De forma semejante a la descrita en el primer caso, si se revisa la manera como se asume la evaluación vemos que esta se acerca más o se enuncia desde una idea de rendimiento, de desempeño y no como un espacio en el que se revisan los procesos y se toman decisiones encaminadas a la cualificación—no cuantificación—de los procesos de los estudiantes.

Este tipo de miradas que se observan en torno a la evaluación, se pueden considerar como constitutivos de una idea de educación en la que predominan los resultados más que los procesos mismos, pues el único medio establecido para demostrar que se han generado aprendizajes es el nivel de desempeño que se tenga en las pruebas presentadas; por lo tanto, al comienzo de la presente investigación, la visión del cuarto docentes no estaba alineada con esa concepción. La experiencia del cuarto docente en el sector financiero lo llevó a crear un concepto de evaluación en que la meta y el resultado eran lo primordial, sin importar que se dejara de lado el análisis de los procesos de aprendizaje. Así, concibió un esquema

evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes muy tradicional, soportado en una mirada cuantitativa y de medición (de rendimiento).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que los docentes investigadores adoptaban un sistema de evaluación tradicional que no promovía ni incentivaba el desarrollo del pensamiento ni la comprensión del aprendizaje de los estudiantes. El hecho de que el acento en las prácticas de evaluación de los docentes esté puesto en medir el rendimiento de los estudiantes y además que las estrategias que se proponen para ello se interesen por las apropiaciones conceptuales que estos logran, inevitablemente tiene un impacto en el desempeño de los mismos. Por ejemplo, al revisar los niveles de desempeño de los estudiantes de nuestra institución, observamos que los procesos de evaluación—medición del desempeño—que se promueven a nivel institucional se soportan en rejillas (rúbricas) establecidas por el Sistema Institucional de Evaluación (SIE). En estas rejillas se reportan los desempeños de los estudiantes desde cada asignatura y profesor. En ellas se ve reflejado el número de estudiantes y el nivel en que se encuentran (bajo, básico, alto y superior), aunque, en términos generales, se emplean para reportar el porcentaje de reprobación de los estudiantes, que casi siempre es alto.

Ejemplos como el que estamos proponiendo dan cuenta de las distancias existentes entre las prácticas de evaluación, los mecanismos de seguimiento y medición, los objetivos que se trazan en relación con el aprendizaje, y la dinámica real de los procesos. Esto nos permite entonces comprender los vacíos que se observan en relación con las prácticas de evaluación.

De acuerdo con este esquema, al comienzo de la investigación, el grupo de docentes mantenía el criterio de que, si bien debe medirse la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, los resultados cuantificables daban una visión completa del panorama de esos aprendizajes y, por lo tanto, se consideraba que no se requerían más herramientas o instrumentos; es decir, no existían procesos de valoración continua que permitieran una comprensión sobre los aprendizajes de los estudiantes. También se creía que la evaluación valorativa aportaba todo lo necesario para entender el proceso de formación del estudiante.

En ese momento del proceso que revisamos, no se tenía claridad sobre el papel que desempeña la evaluación en la formación, pues al no comprender este concepto de calidad y de formación, que está interrelacionado con la evaluación de los aprendizajes, y en el afán de cumplir metas e indicadores sin planificación, se daba como resultado a una escasez en el tiempo para la presentación de evidencias de resultados cuantificables. Por ello, se desarrollaban pruebas aleatorias (no sistemáticas) sin una meta ni objetivos precisos. Se trataba de pruebas desligadas de los propósitos de las actividades diseñadas, los resultados previstos de aprendizaje y las competencias a desarrollar, pues su propósito único las vinculaba al diligenciamiento de una planilla y a hacer ágil el proceso. Por lo tanto, se dejaba de lado la importancia del desarrollo planificado de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

En relación con la situación descrita—a partir de ella—el grupo investigador, en la fase inicial del presente estudio, tomó la decisión de analizar la planeación, como una de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza de los profesores investigadores de tal manera se tomó como primer insumo las mallas

curriculares (*ver anexo 2*). Esta planeación, por lo demás estandarizada, se elabora al comienzo del año escolar y se plasma en la malla curricular. En ella se registran los temas y subtemas de las áreas que se trabajarán en cada periodo. Con el fin de efectuar el respectivo seguimiento, se hace en el formato de control de contenidos (*syllabus*). Estos formatos son establecidos por la institución de acuerdo con los criterios del sistema de gestión de calidad. Cabe anotar que, tanto el cumplimiento en temáticas como el registro, se deben llevar a cabo en los tiempos estipulados institucionalmente.

Además, al saber que la evaluación debe darse dentro de un proceso continuo, en la realidad del aula se descuida un poco este proceso y se determinan tiempos parciales y finales. Este ejercicio se hace en medio de la premura por “sacar notas” y por el afán de cumplir con los tiempos que se han establecido.

Lo descrito demuestra que la labor pedagógica se enmarcaba en el cumplimiento de temáticas (contenidos) y que el propósito del ejercicio evaluativo estaba atravesado por el cumplimiento de contenidos conceptuales. Además, la falta de planeación para evaluar en ese momento y las diferentes implicaciones que esto acarrearía hacían que se asumiera la evaluación como un proceso sumativo, cuyo fin estaba en una valoración numérica. Desde esta perspectiva, se postula una idea de evaluación tradicional que se caracteriza “por brindar notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen” (Tobón, Rial, Carretero & García, 2006, p. 133). Es importante puntualizar que, si bien una práctica de evaluación de los aprendizajes sin un objetivo claro no tiene mayor sentido como aprendizaje, una práctica sumativa bien desarrolladas puede evidenciar aspectos muy relevantes de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, el análisis sistemático de los datos

arrojados en los momentos evaluativos tampoco era predominante en las prácticas de enseñanza de los profesores investigadores.

En las actividades desarrolladas en el aula se evidencia un cumplimiento de la temática programada, aunque no aparece importancia alguna en el hecho de que los estudiantes alcanzaran ciertas comprensiones al respecto. Se trataba de sesiones de clase en las que no es posible evidenciar los aprendizajes de los estudiantes, y mucho menos se estimula la participación de estos en su propio proceso de aprendizaje. Igualmente, los estudiantes no participan en la toma de decisiones y no tienen el poder protagónico en el aula. Este papel está en el docente.

La evaluación se toma como la aplicación de instrumentos que dan los resultados numéricos. Esta cumple una función propiamente acumulativa de control y se hace para justificar si el estudiante puede ser promovido o no al siguiente grado. En relación con lo anterior, Álvarez (2001) sostiene que

Si las decisiones que siguen a la recogida de información responden a otras intenciones ajenas al beneficio de los protagonistas de aprendizaje, la evaluación dejará de ser formativa para cumplir las funciones propiamente acumulativas que sirven a fines burocráticos-administrativos de control, de clasificación, exclusiones distribución y de promoción (2001, p.83).

En el análisis de las prácticas de enseñanza, el grupo observó que se continúa con las formas tradicionales de evaluación; además, se evidencia que el proceso evaluativo está directamente relacionado con el desarrollo y el cumplimiento de contenidos. En relación con este asunto, Córdoba (2006) al proponer que “las formas tradicionales de evaluación, con un enfoque más sumativo, están muy

relacionadas con las teorías conductistas del aprendizaje, es decir, en este tipo de evaluación solo interesan los estados inicial y final” (p.87) ofrece un marco explicativo que nos permite comprender por qué en las prácticas iniciales de los maestros investigadores el acento de la evaluación está puesto en los momentos finales, es decir, la evaluación se asume como una forma de conducta de salida, de ahí su función constatativa y, en ocasiones, punitiva. Siguiendo con Córdoba (2006) es posible afirmar que

En esta forma de evaluación, la reflexión sobre los resultados evaluativos está centrada en lo que hace el estudiante, cómo responde a unas exigencias y si cumple o no con los objetivos propuestos: “saber unos determinados temas (p.87).

También es evidente el descuido de la parte física, emocional y psicológica de los evaluados, pues se desconocen las condiciones en que llegan a cumplir con su proceso académico, condiciones que obviamente afectan los desempeños que los estudiantes puedan tener en diferentes etapas del proceso. Además, al poner el centro en aspectos como la medición se está haciendo un reduccionismo en la función de la evaluación: diagnóstica, instructiva, educativa, autoformadora (Hernández, 1998; Díaz Barriga, 1992), pues se actúa como si el desempeño académico fuera el único aspecto que debe tenerse cuenta en todos los procesos de evaluación, y como si todos los estudiantes tuviesen las mismas posibilidades para asimilar los conocimientos, cuestiones que ya han sido ampliamente discutidas en el marco de teorías que se preocupan por el aprendizaje y los asuntos socioculturales y cognitivos asociados a este, pues de esta forma, pareciera

negarse la oportunidad de mejora y no se permite el desarrollo de sus potencialidades.

En esta idea, al desarrollar la evaluación en el aula, no se consideran las diferencias existentes entre los estudiantes; por lo tanto, se cree que todos poseen los mismos niveles de comprensión, lo cual controvierte las individuales. Esta forma de pensar reduce, en gran medida, los datos que se puedan obtener en el aula y que en realidad ayudan a lograr una visión más acertada que conduzca a reconocer las particularidades en el proceso evaluativo. Al respecto, Elliot (1993) establece una distinción entre los criterios para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En esa medida, sostiene que

Los primeros se refieren a las cualidades de la mente que se manifiestan en los resultados de aprendizaje. Los de la enseñanza tienen relación en la medida que la pedagogía tenga una influencia facilitadora y no restrictiva sobre las oportunidades de los estudiantes para manifestar y desarrollar estas cualidades (1993, p.24).

El proceso evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes que llevaban los docentes investigadores muestra que, en realidad, no se esperaba un cambio en las prácticas de enseñanza, pues dicho proceso se caracterizaba por estar disgregado y separado de las finalidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, el proceso evaluativo no impactaba el desarrollo del estudiante.

Además, en las reflexiones de los docentes frente al mejoramiento de sus prácticas de enseñanza, enfocadas en las acciones de evaluación de los aprendizajes se presenta una brecha entre la teoría y la práctica que desdibuja el

proceso general de evaluación y lo que esto implica en los desarrollos de enseñanza y aprendizaje.

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 les proporciona sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo (Castillo, p.12).

Dentro de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza la evaluación como proceso de recolección de evidencias, no se efectuaba de manera consciente. Esto implicaba que los profesores no recolectaban datos, ni los sistematizaba de manera que pudiera realizar un análisis profesional que le permitieran la toma de decisiones con relación al proceso de enseñanza. Si se tiene en cuenta que la evaluación es el proceso que brinda la información de las comprensiones obtenidas por los estudiantes y permite la reflexión del docente acerca de sus prácticas (Díaz Barriga, 1992; Álvarez, 2003; Caraballo, 2011), esto implica que se pudieran tomar decisiones conscientes y profesionales de sus futuras acciones de planeación e intervención.

La evaluación es un proceso por el cual se obtiene información sobre el aprendizaje, pero también sobre la enseñanza ya que no sólo muestra cómo el estudiante construye su conocimiento y sus procesos de aprendizaje, sino que además ofrecen pistas a los profesores sobre las propias prácticas de enseñanza y evaluación (Caraballo, 2011, p.115)

En cuanto a las manifestaciones de aprendizaje de los estudiantes, al comienzo del proceso de la investigación no se podían reportar datos significativos, ya que los docentes investigadores no tenían un interés definido para los aprendizajes y tampoco recurrían a las estrategias necesarias a fin de visibilizar las comprensiones.

Además, los instrumentos de evaluación eran estandarizados, lo cual no ayudaba para la comprensión de los estudiantes (véase *anexo 3*). Lo anterior es un indicio del desconocimiento del proceso de aprendizaje; por lo tanto, no se brindaban los insumos necesarios para los cambios en el proceso de enseñanza. Desde esta perspectiva, Álvarez manifiesta:

El profesor no debe formular preguntas o problemas siempre y en todos los casos de los que espere una respuesta única y haya que recorrer un único camino para llegar a ella, normalmente el del recuerdo más rutinario o el de la aplicación mecánica de fórmulas. Si sucede así es indicio de que se pide a los alumnos una uniformidad de pensamiento que en realidad no existe o solo se da en el espacio artificial del aula (2003, p. 127).

Con las preguntas que se hacían en los instrumentos de evaluación, únicamente se buscaban respuestas a los conceptos adquiridos por medio de memorización y aplicación de conocimientos previos, pero no se comprobaba un desarrollo de la comprensión de los estudiantes. Lo anterior se evidencia en la estructura de las evaluaciones que hacían los docentes investigadores. Un ejemplo de este tipo de pruebas está en la forma de las evaluaciones bimestrales 2016 (*Anexo 3*) y las preguntas que se planteaban en ellas. En tal sentido, Álvarez (2003) afirma que “si lo que el profesor pide en un examen o en una prueba es repetir mecánicamente algo que el mismo profesor ha dado antes y tal como lo ha dado antes... no estimulará la curiosidad por seguir aprendiendo” (p. 128).

En este sentido, era evidente la implicación del concepto de evaluación en la mismas actividades diseñadas y desarrolladas en el aula. Así mismo, al comienzo de la investigación los profesores no tenían claridad sobre acciones de implementación relacionadas con la retroalimentación, la cual está implicada en el

concepto de evaluación. Así, la verificación de los resultados previstos de aprendizaje no está directamente relacionada con el proceso evaluativo, pues el estudiante no tenía claro dónde se ubicaba en relación a su proceso de aprendizaje, y lograr así, fortalecer sus aspectos positivos y reconocer sus dificultades, analizar su aprendizaje y establecer con el maestro planes de mejora. Sobre la importancia de la retroalimentación, Osorio y López (2014), soportados en el trabajo de Melmer, Burmaster y James (2008), sostienen que

la retroalimentación es parte integral de la evaluación formativa en cuanto que proporciona información importante para hacer ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos.

Así mismo, siguiendo las consideraciones establecidas por Wiggings (1993) se asume la retroalimentación como aquella clase de información que proporciona al estudiante conocimientos directos que puede utilizar tanto en su desempeño actual como en el esperado.

En las acciones evaluativas de los docentes investigadores se puede observar una falta de rigurosidad en las estrategias y en el seguimiento de los estudiantes, lo cual impide que ellos generen procesos de comprensión autónoma frente a lo que se espera de su aprendizaje, en términos de desempeño, a fin de que puedan avanzar a niveles de comprensión que propicien cambios significativos personales y en su entorno. Morales y Restrepo (2015), al respecto, afirman que “comprender entonces no es memorizar, es establecer relaciones entre los conceptos previos, los que ya traen los estudiantes y los nuevos, y cómo eso que se ha comprendido se puede llevar a la práctica misma de formas dinámicas” (p.

23). En las actividades implementadas en las aulas de clase no se evidencia el propósito para que los estudiantes alcancen una mayor comprensión, ya que este aspecto se ve afectado por la falta de cambios en el proceso de enseñanza. Entonces, subsisten las estructuras tradicionales en la práctica de los docentes.

Los resultados de las evaluaciones no se emplean como evidencia para reflexionar y tomar decisiones a fin de mejorar las prácticas de enseñanza y los procesos de comprensión de los aprendizajes de los estudiantes. Sobre una situación como esta, Álvarez (2003) comenta que "la evaluación se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados precisamente porque la evaluación debe ser fuente de conocimiento e impulso para conocer" (p.7).

Teniendo en cuenta el análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores, ellos reconocieron la importancia de la evaluación y cómo esta incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este caso, es importante retomar a Álvarez (2001) cuando sostiene que "el saber hacer reflexivo del profesor implica tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno en función de las necesidades del sujeto que aprende y en virtud de los contextos en los que se da el aprendizaje" (p.81).

De igual manera, se podría considerar que una planeación fragmentada desarticula de las acciones de evaluación no brinda unos objetivos y criterios claros dentro del proceso evaluativo genera resultados objetivos y verificables, los cuales pueden mantenerse, reformarse o modificarse, según los avances esperados. Mientras estos no se den de manera explícita y con claridad, no es posible llevar – o este no existe– un proceso evolutivo que realmente brinde los insumos

necesarios. Esta es la manera para que se genere un cambio en las prácticas de enseñanza, que incidan en el proceso de aprendizaje, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

A modo de cierre de este capítulo, y en consonancia con los propósitos definidos en este estudio, es importante decir que, en términos generales, el análisis que hemos realizado nos permite reconocer que las prácticas de evaluación ocurren en un momento determinado y específico, y están asociadas a las planillas de registro evaluativo. Además, que el énfasis estaba puesto en el resultado o en el nivel de desempeño obtenido por los estudiantes, lo cual de entrada nos permite cuestionar la noción de evaluación que soporta en los momentos iniciales del estudio las prácticas evaluativas de los maestros. Pues el hecho de que la preocupación de los docentes esté puesta en la cuantificación del desempeño de los estudiantes, además de cuestionar la concepción que han construido de evaluación, explica el interés y la importancia que tienen en las prácticas de enseñanza de los docentes los mecanismos de evaluación que diseñan con pretensiones exclusivas de medición.

De ahí que en sus propuestas de evaluación predominen pruebas escritas y orales a partir de las cuales se registra una nota aprobatoria o no; sin que esto necesariamente contemple la posibilidad de inclusión de ningún tipo de análisis de los resultados previstos de aprendizaje. Además, esta mirada limitada de los procesos de evaluación explica por qué en sus prácticas de evaluación, en sus propuestas evaluativas, no tiene cabida el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, de la posibilidad de desarrollo del pensamiento y no exista un

interés por comprender cómo generan cierto conocimiento y cómo se apropian de él.

Finalmente, el proceso de análisis realizado nos permite reconocer que gran parte de las prácticas evaluativas de los docentes se concentra en el diligenciamiento de formatos que están instaurados institucionalmente. En esa medida, desde la observación realizada se reconoce la ausencia de un análisis de la forma en que la evaluación incidía en la enseñanza y en la posibilidad de visibilizar los aprendizajes de los estudiantes, a partir de lo cual se desdibujaba la importancia y finalidad de la evaluación, pues las prácticas tanto de enseñanza como de evaluación se centraban en el desarrollo de contenidos cuyo fin es cumplir con la planeación de área, es decir, con la distribución, en términos de tiempos, de las actividades académicas que se proponen desde casa asignatura.

## Capítulo IV

### **Aportes de los ciclos de reflexión a la comprensión de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores**

En sus prácticas, los docentes evalúan tanto las competencias de los estudiantes, como los conocimientos específicos del área, y pueden determinar la manera cómo estos se apropian de su proceso de aprendizaje. Este proceso se da mediante preguntas cerradas o abiertas, pruebas orales y escritas, pero pocas veces se tienen en cuenta la observación de las clases y las rúbricas como instrumentos para evaluar los aprendizajes. Lo anterior refleja una forma tradicional e improvisada para practicar la evaluación, que no tiene en cuenta al estudiante como agente activo en este proceso.

Al indagar sobre los criterios que tienen en cuenta los docentes investigadores en el momento de plantear la evaluación a sus estudiantes, se evidencia la falta de una planificación de esta con unos criterios que no están definidos. Tampoco se diseña ni se realiza la implementación de instrumentos de evaluación que ayuden a comprobar los aprendizajes de los estudiantes y en general la evaluación termina acomodándose a criterios enmarcados en la inmediatez, cumplimiento del cronograma y reducción de los índices de reprobación, lo que va en contravía de lo que se espera de la evaluación, pues esta debería ser un mecanismo para fortalecer las prácticas de enseñanza. Al respecto Casanova (1997) sostiene que

En muchos centros educativos, en estos momentos, se trabaja muy bien, hay muy buenos equipos de profesionales con una gran preparación científica y didáctica. Pero la evaluación está enormemente condicionada por el modelo de sociedad existente y se produce una gran presión social sobre profesores y profesoras que los aboca a seguir utilizando la práctica tradicional del examen como único medio evaluador, aunque, realmente, poseen mucho mayor conocimiento de sus alumnos y datos más ricos que los que les proporciona esa prueba y que, por suerte, habitualmente los usan en su quehacer educativo diario (Casanova, 1997, p 243)

Estas consideraciones de Casanova (1997) señalan de manera muy clara la reducción que se ha hecho de todo el proceso evaluativo, pues los resultados que arroja este proceso, generalmente, no permiten pensar o proponer modificaciones a las estrategias de la práctica de aula en relación con cada ritmo de aprendizaje de los estudiantes, pues la automatización del proceso reduce toda posibilidad de reflexión sobre la misma.

En esa medida, la metodología que hemos seguido en este estudio nos permite generar un espacio de revisión de nuestras propias prácticas evaluativas. Así, al proponer círculos de reflexión en los términos en que lo asume la investigación acción posibilita no solo el reconocimiento de datos que pueden servir para la comprensión y caracterización de la manera en que se vienen desarrollando las propias prácticas (aciertos y desaciertos), sino que también posibilita la generación de una serie de reflexiones de naturaleza pedagógica e incluso didáctica que nos permita modificar las concepciones que se tienen de evaluación o por lo

menos reconocer algunas alternativas conceptuales para comprender este aspecto importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, los círculos de reflexión, desde el debate, la confrontación y el diálogo soportado en argumentos, posibilita la construcción colectiva y colaborativa para pensar las prácticas evaluativas y proponer acciones conducentes no solo a la cualificación de las prácticas de enseñanza sino a generar una dinámica diferente en los procesos formativos de los estudiantes.

En consideración de lo anterior, en este apartado damos cuenta de los aspectos y reflexiones que surgieron en la revisión de las prácticas de evaluación. Así, como lo hemos indicado en el apartado de metodología, empleamos la técnica círculo PIER que nos permite revisar cuatro elementos fundamentales de las prácticas de evaluación: la planeación, la intervención, la evaluación y la reflexión. Los planteamientos que aquí se expresan son el resultado de la realización de cuatro ciclos de reflexión.

#### *4.1. Desarrollo de los ciclos de reflexión*

Como lo hemos señalado, los ciclos de reflexión son inherentes a la investigación acción, pues esta se asume como ciclos de acción reflexiva continuos, que tienden a comportarse en forma de espiral y permiten analizar el proceso de la investigación. Estos ciclos están compuestos por la planeación, la intervención, la evaluación y la reflexión, lo cual da origen al ciclo denominado PIER. Mediante los ciclos se puede ver la evolución en cada uno de los momentos de la investigación

y, a su vez, se constituyen en la base para la toma de decisiones en el proceso de mejora continua.

#### *4.1.1. Planeación*

En cuanto a la planeación, en el primer ciclo de reflexión, los docentes investigadores se reunieron a fin de planear cuál era la manera más adecuada de agrupar elementos que contribuyan a abordar el objeto de investigación. Durante estas reuniones, en las que se consideró la opinión de cada uno y se actuó de forma deliberada, se decidió comenzar el proceso reuniendo insumos, como evaluaciones internas y externas, formatos, estructuras y, en general, todo aquello que ayudara a visualizar la forma en que se realizaban las prácticas de enseñanza y prácticas evaluativas, así como su relación con los planes de estudio, el cumplimiento de los objetivos trazados en las mallas curriculares y los planes de área, al igual que el desarrollo del aprendizaje y el pensamiento en los estudiantes.

De igual forma, de manera concertada, colaborativa y reflexiva, el grupo investigador decidió que se usaría la nube como herramienta de trabajo, ya que en ella la información estaría dispuesta para el uso de cada uno de los investigadores y, del mismo modo, se podría avanzar en el proceso de forma virtual.

Al tomar esta decisión, el grupo desarrolló un inventario en línea que facilitó la administración, mediante carpetas, de los archivos tanto físicos como de las grabaciones y, en general, de todos los recursos obtenidos, para salvaguardarlos y utilizarlos en el momento oportuno.

Otra de las acciones tuvo que ver con el desarrollo en grupo en lo referente a nuestro concepto de evaluación, que se materializó por medio de talleres y encuentros a los que se llevaron las ideas propias y se relacionaron para contrastarlas con las referencias encontradas. Así se generó un concepto, en el que hubo intercambio de ideas y estuvo presente la ayuda entre los investigadores.

De otra parte, las discusiones deliberadas por parte del grupo de profesores giraban en torno al tipo de análisis que se aplicaría a los datos que se recolectarían. Frente a esto, se decidió de manera unánime que hasta no alcanzar un recuento importante de datos y de observaciones no se tomaría la decisión de qué hacer con los mismos, aun cuando se tiene en cuenta que hay instrumentos de observación como las rúbricas y las matrices que pueden ser los elegidos para desarrollar la compilación de las observaciones y, de esta manera, desarrollar la triangulación en búsqueda de resultados.

Ahora bien, para el segundo ciclo, y tomando como base las discusiones del primer ciclo, se planeó la identificación en las pruebas internas y los procesos que se deben fortalecer en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, que hacen los docentes. De igual manera, se comenzó a definir qué referentes teóricos podrían contribuir en la mejora en los procesos evaluativos en el aula y que apoyen la labor del grupo de investigación.

También, en el proceso de planeación del ciclo, se comenzaron a desarrollar instrumentos evaluativos que ayudaran en el proceso de recolección de datos para evidenciar el proceso de los estudiantes con respecto a su aprendizaje y también brindarían información para la mejora continua de la práctica docente de los

investigadores. Frente a este tema, el grupo decide comenzar a organizar sus rutas de evaluación para mejorar sus prácticas y, por lo tanto, decidió empezar con la planeación de clases y con los ajustes a las mallas curriculares, unidades y evaluaciones.

Ahora bien, en el tercer ciclo, el grupo investigador, después de cumplir con lo estipulado en las fases del segundo ciclo estableció algunas conclusiones y tomó decisiones deliberadas para la ejecución de la planeación en del tercer ciclo.

Estas conclusiones y decisiones se establecieron a partir del análisis de los resultados de los diferentes instrumentos que se habían empleado anteriormente. Dentro de las decisiones las más relevantes surgieron alrededor de las reflexiones en torno a la falta de planificación de la evaluación, porque, claramente, inciden las concepciones de evaluación de cada uno de los integrantes del grupo investigador. También cabe anotar que dentro de las comprensiones de planeación sistemática surgieron otras como la importancia de participar activamente en la construcción colectiva, asumir y cumplir con los compromisos grupales, poner al servicio de los otros colegas las fortalezas que cada uno posee.

Después de hacer un ejercicio colaborativo, reflexivo y teniendo en cuenta lo evidenciado, surgió la necesidad de crear una ruta de evaluación para seguir en el momento de planificar el proceso evaluativo. En esa medida, se proyectaron acciones consecutivas que ayudarían a visibilizar los cambios en las acciones evaluativas.

Teniendo en cuenta las categorías y subcategorías que permiten analizar el objeto de estudio y el ciclo en el cual se encuentra el grupo investigador, se tomó la decisión de abordar la categoría evaluación desde la subcategoría transformación de las concepciones de evaluación en los docentes investigadores, a partir del análisis de videos de clase, la observación directa y los escritos elaborados por los docentes investigadores en torno a su concepción de evaluación. Para este proceso se aplicó la rúbrica de observación de clase y se analizó como comparativo de los cuatro investigadores y como cambiaron estas concepciones en los diferentes ciclos de la investigación. De la misma forma, el grupo decidió comenzar el proceso de análisis de la categoría prácticas evaluativas en la subcategoría ruta de evaluación.

Con la claridad de las categorías y subcategorías, se desarrollaron de una serie de acciones que facilitarían el análisis de estas. La primera acción fue un rastreo teórico, con el fin de fortalecer las concepciones de evaluación de los docentes investigadores. Esto se validó por medio de un instrumento colaborativo que verificaba las concepciones de cada docente y que, posteriormente, permitió consolidar las nuevas comprensiones en una definición actualizada de acuerdo con los distintos momentos de la investigación, en consenso, se llegó a un concepto grupal, que presentaremos más adelante.

A dicho instrumento colaborativo se le aplicó una rúbrica que permitió comprobar las transformaciones del concepto de evaluación surgidas en el proceso. Se tomó esta decisión porque de las concepciones que se tienen de evaluación dependen las acciones evaluativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para que se pudiera dar cuenta de cómo ha sido ese cambio en la concepción de la evaluación se siguió aplicando el mismo instrumento colaborativo de investigación inicial. Se totalizaron tres insumos del concepto de evaluación, que forman parte de los insumos de cada ciclo, hasta que se comprendió el concepto elaborado y definitivo de evaluación. En este momento, el grupo clarificó el fundamento teórico con el que encamina su investigación. Luego, a partir de este punto, se generó una rúbrica que validara esta concepción.

Después, se llegó a la claridad de que era indispensable hacer un análisis teórico que permitiera crear las rutas necesarias de una planificación efectiva del proceso evaluativo, con el fin de generar una estructura evaluativa homogénea en los procesos de enseñanza de los docentes investigadores. Se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el concepto de evaluación, las ventajas de una planificación sistemática, lo que nos llevó a definir que estábamos apostándole a la evaluación formativa.

Con este proceso, se inició la saturación de la categoría “prácticas evaluativas formativas” en la subcategoría ruta de evaluación. Para analizar esta subcategoría se consideró la creación de una rúbrica que ayudara a verificar la ruta de evaluación según los criterios establecidos por el grupo investigador de forma colaborativa.

Finalmente, para comenzar el cuarto ciclo y crear una planeación que dé respuesta a los objetivos planteados por el grupo investigador, fue necesario analizar las reflexiones del ciclo anterior, con el fin de tomar las decisiones que permitieran terminar la presente investigación.

En la observación del objeto de estudio se evidenció la necesidad de hacer el análisis de las subcategorías apriorísticas de instrumentos de evaluación y retroalimentación de la categoría prácticas evaluativas, según la forma como las utilizan los docentes investigadores en sus acciones evaluativas.

Posterior a un ejercicio de reflexión colaborativo y a un análisis de los diferentes instrumentos, se creó una matriz para el estudio de instrumentos de evaluación (*anexo 10*), que permitió observar la pertinencia de estos en el proceso evaluativo planteado por el grupo investigador. También se concibió una rúbrica para comprobar si se hace de manera adecuada el proceso de retroalimentación (*anexo 11*). En esta rúbrica se tuvo en cuenta los siguientes aspectos: monitoreo del trabajo que realizan los estudiantes, que permitió ciertos avances en la comprensión del tema; necesidades de aprendizaje identificadas, autorregulación, análisis y toma de decisiones por parte del estudiante frente a su proceso de aprendizaje, por ejemplo, considerar los errores como oportunidades reales de aprendizaje a fin de permitir que el estudiante reciba la retroalimentación en el momento oportuno.

#### *4.1.2. Implementación*

El grupo investigador, de acuerdo con el objeto de estudio y tomando en cuenta lo desarrollado en la fase de planeación del ciclo uno, empezó a recolectar las evidencias que existían en las prácticas de enseñanza de los investigadores.

Para realizar esta fase, en el primer ciclo, se tuvieron en cuenta las particularidades las acciones de evaluación de aprendizajes de cada docente investigador, puesto que, al desempeñarse en diferentes niveles educativos, tanto

sus prácticas de enseñanza como evaluativas difieren en relación con los estudiantes y con las metodologías, pues no necesariamente se ajustaban a las edades ni a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; de igual manera, se observaron las formalidades exigidas enmarcadas en el PEI y en las políticas institucionales.

En el segundo ciclo, durante la implementación, se empezó a darle relevancia a la evaluación en la planeación de las clases, teniendo en cuenta aspectos importantes como el ¿por qué? y el ¿para qué? de lo que se enseña; también se buscaba que los estudiantes fueran conscientes de la manera en que individualmente comprenden cómo tiene lugar su propio proceso de aprendizaje. Así mismo, esta planeación pretendía que los profesores investigadores mejoraran las prácticas del aula. De esta forma, se pusieron en práctica algunas estrategias vistas en los seminarios de la maestría; sin embargo, aún seguía presente el predominio de propuestas centradas en actividades mecánicas y memorísticas.

Por otro lado, se empezó a tener en cuenta la singularidad del estudiante y a ajustar las actividades a las necesidades de este. También se le dio más protagonismo y responsabilidad al estudiante, lo que generó una mayor motivación de su parte. No obstante, la evaluación, en general, seguía basada en contenidos y realizándose al final de cada periodo, lo cual impedía que se pudieran observar o evidenciar las comprensiones de los estudiantes durante el proceso.

En el tercer ciclo, se creó una estructura de la ruta de evaluación (*anexo 8*) bajo los siguientes criterios: vinculación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; organización y planificación de la evaluación, alude a la definición de

metas a alcanzar con esta planeación y se comparte con los estudiantes; utilización de instrumentos para la recolección de información, referidas a la realización de acciones evaluativas con los instrumentos propuestos para la recolección de la información; criterios de evaluación, que se definen con la participación de los estudiantes; retroalimentación, que se realiza en el transcurso de toda la planeación de acuerdo a la necesidad, en la medida que los estudiantes la requieran en su proceso de aprendizaje; y, por último, la utilización de los resultados de la evaluación, es decir, después de recolectar e interpretar las evidencias se identifica la brecha de aprendizaje y se crean estrategias para mejorar acciones evaluativas.

Teniendo en cuenta la estructura, como grupo investigador, se planificó el proceso evaluativo de las sesiones de clase. Para validar dicho proceso y analizar los cambios, se tomaron evidencias por medio de la observación directa y se corroboraron con la rúbrica de validación de la ruta de evaluación (*anexo 9*).

En el cuarto ciclo, se planeó la fase de análisis de la subcategoría retroalimentación, donde se establecieron los momentos para hacer las observaciones directas entre pares investigadores. Para llevar a cabo esta fase del ciclo, se estableció una rúbrica de retroalimentación en la que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: monitoreo del trabajo que realizan los estudiantes el cual permite avances en la comprensión del tema; calidad de retroalimentación brindada a los estudiantes a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas; proceso de retroalimentación ofrecido, que le ayuda al estudiante en el análisis de su aprendizaje y autorregularlo al tomar decisiones que fortalezcan su proceso, a la

vez que aprovecha los errores como oportunidades reales de aprendizaje; y, finalmente, retroalimentación en el momento oportuno.

En el proceso de la ruta de evaluación, la retroalimentación desempeña un papel importante en cuanto a los ajustes de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, en la planeación del proceso evaluativo de las clases de los docentes investigadores se integraron los aspectos que deben tenerse en cuenta al hacer la retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes. Esto ocurrió en un consenso que surgió después de una reunión de planificación colaborativa. Al efectuar la observación directa, se comprobó que tener planeada la retroalimentación ayuda a adaptar el proceso a las situaciones cambiantes en el aula. Además, se identificó que el docente no debe hacer siempre la retroalimentación: en algunos momentos, los estudiantes la pueden guiar.

Otro punto que cabe resaltar es que una rúbrica de validación de los instrumentos de evaluación ayuda a los docentes investigadores a tener claridad sobre cómo se efectuó el proceso. Además, la ruta de evaluación también aporta información valiosa que posibilita observación y análisis objetivos.

En cuanto al análisis de instrumentos de evaluación, el grupo investigador, después de tomar decisiones deliberadas, reflexivas y colaborativas sobre los aspectos para tener en cuenta en la matriz de validación de instrumentos de evaluación, hizo la observación y el análisis de estos. A partir de ellas se evidenció que en ese momento todavía se requería ajustar algunos criterios que debían considerarse en la creación de dichos instrumentos. También se logró determinar que el uso de las rúbricas ayudaba a identificar las fortalezas y debilidades de los

procesos de comprensión de los estudiantes. Así mismo, uno de los aspectos que se determinó como pendiente para la próxima acción evaluativa fue involucrar a los estudiantes en la creación de los instrumentos, que, además, puede pensarse en el involucramiento para diseño de los criterios de evaluación, como proyección.

#### *4.1.3. Evaluación*

Terminada la fase de implementación del primer ciclo, se observaron los insumos que permitían evidenciar el proceso institucional de evaluación en todas sus etapas desde la planeación hasta su puesta en marcha. Esto demostró la existencia de un proceso evaluativo en el aula, con algunos pasos, pero también se apreció la deficiente planeación formal sobre el desarrollo de la clase; por lo tanto, se comprobó que eran muy bajas las relaciones y la coherencia entre la práctica de aula y los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

La planeación al ser el aspecto deficiente del proceso evaluativo desvirtuaba y comprometía su propósito de considerar los ritmos de aprendizaje, pues la elaboración de los instrumentos evaluativos—que pudieran conducir a dar evidencias sobre el aprendizaje— solo se enfocaban en la memorización y dejaba de lado elementos fundamentales del tipo de inteligencias y ritmos de los estudiantes.

En el segundo ciclo se estimaron los posibles efectos que tiene la modificación de las prácticas evaluativas de acuerdo con los referentes encontrados y que el grupo ha considerado apropiar dentro de su aula. Se observó una disminución leve de rechazo de la evaluación en el aula por el estudiante. Igualmente, fue posible comprobar que el docente empezó a considerar la

evaluación como un recurso para alimentar el objetivo y ver las desviaciones que se han presentado en función de un logro.

El cambio en la forma de evaluar impactó los procesos de clase, ya que los docentes transformaron su práctica de aula, de tal manera que estuviera articulada con su acciones y formas de evaluación.

En el tercer ciclo, con el fin de validar la estructura creada para la ruta de evaluación, se establecieron unas rúbricas cuyo fin era medir la eficacia de la misma. Cada investigador pasó la rúbrica a las planeaciones de sus compañeros, verificando que se cumpliera cada uno de los aspectos propuestos. A la vez, se observaba si se establecían o no los parámetros de la ruta y se detallaban los cambios de los docentes investigadores en sus prácticas evaluativas y la forma en que estos incidían en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este proceso se encontraron similitudes en la forma de asumir la ruta de evaluación, teniendo en cuenta que los docentes investigadores orientan a grupos académicos de diferente nivel. Además, se logró identificar que, aunque existan unos parámetros, esto no implicaba que no se pudiera replicar de manera exacta sin hacer algún tipo de adaptación al contexto, a fin de generar una comprensión profunda de las necesidades de cada una de las aulas.

También se evidenció la importancia de la retroalimentación en el proceso evaluativo y cómo los instrumentos de evaluación inciden en el desarrollo de las comprensiones de los estudiantes, en la medida en que esta le ofrece al estudiante

herramientas que le permitan desenvolverse con autonomía y adquirir conciencia sobre el proceso de aprendizaje.

Por último, en el cuarto ciclo, para valorar el proceso de retroalimentación (*anexo 11*), cada investigador implementó la rúbrica de retroalimentación en las planeaciones de sus compañeros. El propósito de esta actividad consistía en cerrar los resultados previsto de aprendizaje del estudiante y comenzar con uno nuevo, que generara un espiral de transformación en la práctica evaluativa de los aprendizajes de los estudiantes y que además impactara su propio significado de la evaluación, de tal manera que se convierta en un instrumento de sus aprendizajes.

En este ciclo lo más relevante fue la consolidación de las rúbricas y las rutas de evaluación de los profesores investigadores; por lo tanto, fue posible cumplir con el objetivo de modificar las prácticas de las acciones evaluativas.

#### *4.1.4. Reflexión*

Al terminar el primer ciclo y a partir del desarrollo de las reuniones deliberadas se comenzaron a identificar los resultados de esta primera etapa y sacar conclusiones que permitieran determinar los pasos a seguir en el segundo ciclo. Dentro de los hallazgos se encuentran los siguientes:

En primer lugar, la planeación de clase se efectuaba de manera informal, es decir, se hacía únicamente para llevar el orden de las temáticas. En cuanto, al desarrollo de la clase, esta se basaba en entregar un tema, mecanizarlo y que el estudiante lo resolviera sin que se necesariamente se produjera una comprensión del mismo. De igual forma, era evidente que el profesor es el protagonista en el aula

y quien asume la responsabilidad del proceso al desarrollar una serie de actividades que le agraden al estudiante, con el único fin de fijar su interés.

Por otro lado, la evaluación se da con tiempos determinados, de manera muy estricta y solo como un medio para cumplir con el cronograma. Es algo mecánico y no se evidencia un proceso continuo de evaluación. En general, el énfasis está puesto en la medición de los conocimientos adquiridos, pues se le da relevancia a la evaluación bimestral y se valoran contenidos y memoria, mas no el desarrollo del pensamiento u otro tipo de asuntos de naturaleza formativa.

En la reflexión que se desprende del primer ciclo, se determinó que la planeación y la evaluación se encaminaban al cumplimiento de los estándares en formatos establecidos, sin una ruta planificada ni estructurada, sin que se tuviera en cuenta si se cumplía con los resultados de aprendizaje previstos.

Gracias a la información recolectada se observó la estandarización del proceso académico y evaluativo. Además, al analizar los formatos y las planeaciones con respecto a los instrumentos de la evaluación, se constató un manejo memorístico y procedimental en las pruebas.

Por otra parte, la recolección de datos condujo al grupo de docentes investigadores a comenzar a pensar en el desarrollo del proceso de análisis de los instrumentos que deben ser usados para identificar los procedimientos evaluativos a los estudiantes, al igual que los resultados de las pruebas externas que se aplican a estos (Véanse anexos 6 y 7).

Tampoco se observa una planeación formal para el desarrollo de las temáticas de la clase. Esto indica que no existe una racionalidad ni un proceso coherente y correlacionado entre la práctica del aula y los objetivos de enseñanzas y aprendizaje. En cuanto a la evaluación en el aula, esta se desarrolla en momentos indeterminados según la necesidad para cumplir con los requerimientos exigidos en los tiempos de la evaluación; generalmente se presiona al estudiante para que demuestre su capacidad memorística.

Para concluir y redondear lo encontrado desde las discusiones en el primer ciclo, es posible afirmar que se ha evidenciado la falta de planeación implementación y evaluación de aprendizajes desarrollado de manera profesional por el profesor. Además, existe la necesidad de articular desde la misma planeación los resultados previstos de aprendizaje, los planteamientos curriculares, las competencias de habilidades pertinentes que se esperan generar en los estudiantes del presente siglo, con las actividades de evaluación diseñadas por el profesor.

En cuanto al segundo ciclo, es importante señalar que con los referentes teóricos encontrados se empezaron a desarrollar los fundamentos para una nueva práctica evaluativa de los docentes investigadores dentro del aula. Entre estos nuevos referentes teóricos se encuentra Jhon Elliot (2004), quien sostiene que “los criterios para la evaluación de la enseñanza se relacionan con la medida en que los profesores dan oportunidad a los estudiantes para manifestar y ampliar estas capacidades” (p. 24).

Esta nueva perspectiva de Elliot, surgida a través de los seminarios y de la literatura de la Maestría, generó una profunda reflexión en los integrantes del grupo

investigador puesto que el concepto sobre evaluación y la incidencia en las prácticas de enseñanza era casi nulo y eso se evidencia en las primeras discusiones y reflexivas sobre el tema por parte de los docentes investigadores, quienes afirmaban que la evaluación era de carácter cuantitativo y prácticamente no se empleaba para hacer inferencias sobre el aprendizaje. A partir de la apropiación de estas posturas respecto de la evaluación, la relación cambió y se pensó en darle la oportunidad al estudiante de encontrar las maneras de cómo puede ser evaluado a fin de generar un aprendizaje autónomo y acorde con su ritmo.

La nueva perspectiva que el grupo adquirió en las reuniones de investigación comenzó a transformar la visión sobre el protagonista de la evaluación. A partir de este momento, empezó a considerarse que el estudiante debe ser partícipe cuando se realiza la evaluación. También se avanzó en el hecho de considerar que la evaluación no necesariamente debe concebirse como un dato cuantitativo, sino como un medio para identificar debilidades y a partir de su reconocimiento generar situaciones de mejora de los procesos.

Entre los aspectos que se destacan de las reflexiones del segundo ciclo está el hecho de que la evaluación desarrollada de una manera planificada logra modificar las concepciones y percepciones que en torno a ella han construido los docentes investigadores y los estudiantes. También se enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y hace que este sea más efectivo.

Otro factor que contribuyó al cambio de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores fue el continuo enriquecimiento teórico y práctico que

brindados por los insumos y los instrumentos como propuesta de dicho cambio. Esto porque

El perfeccionamiento profesional más eficaz es el que tiene lugar en el propio centro de trabajo, pues arranca de la realidad y la práctica diaria y repercute inmediatamente en su mejora. Esto no quiere decir que esa práctica no deba apoyarse en una teoría adecuada que la fundamenta, y que no sea necesario un perfeccionamiento en determinados campos que haya que conseguir en otros ámbitos de actuación, lecturas, cursos, conferencias, congresos, seminarios permanentes, etc. Sin lugar a dudas. Pero la información teórica recogida en ellos debe luego llevarse al aula, para contrastarla, desarrollarla, ajustarla..., y que sea efectiva en orden al mejor funcionamiento de las instituciones educativas. (Casanova, 1997, p 207)

Los soportes teóricos que se han de desarrollar y encontrar en el aula después de un adecuado y riguroso sistema de recolección permiten, como lo expresa Casanova (1997), crear un conocimiento teórico, registrarlo y sistematizarlo, de tal manera que pueda ser llevado a reflexiones sobre los procesos observados en los estudiantes y en general en todas las prácticas. Lo anterior, unido a la interacción de los docentes investigadores, permite realizar planeaciones colaborativas, cuya propuesta facilite los procesos evaluativos en el aula.

En el proceso de categorización que se efectuó durante el desarrollo de la investigación surgieron diversas posturas, bajo la luz de otros referentes teóricos, diferentes a los planteados al comienzo; por lo tanto, se vio la necesidad de retomar el concepto de evaluación del que nos apropiamos como grupo.

De esta forma, después de realizar un proceso reflexivo de todos y cada uno los integrantes de la investigación, logramos definir la evaluación como todas

aquellas acciones realizadas de manera consciente y deliberada por el docente, con las cuales es posible determinar los cambios en los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento del estudiante. Lo anterior permite hacer modificaciones en su práctica docente, para una mejora continua de esta.

En lo concerniente al tercer ciclo, después de analizar los insumos, en la reflexión, se evidenció una transformación de los investigadores en relación con el proceso evaluativo que se lleva en el aula, pues la planeación de una ruta evaluativa resignificó la práctica de enseñanza.

Un aspecto que incidió en el cambio en la práctica de enseñanza fue el planteamiento claro de una ruta rigurosa de evaluación profesional, estructurada, sistemática y planeada. Estas características fueron surgiendo como hallazgos de la reflexión y análisis generados en los trabajos colaborativos realizados por el grupo investigador. Así, pues, la ruta de evaluación brinda organización y planificación. En esta se demostró un avance significativo en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por la transformación del proceso evaluativo que se observa en ese momento. Dicha relación se da de manera articulada, lo cual lleva a una preparación efectiva del proceso evaluativo y permite un seguimiento adecuado de este. Así lo afirman Castillo y Cabrerizo (2009)

La evaluación requiere de una planificación y un diseño previo que garantice el logro de sus objetivos. El ritmo y los tiempos de la evaluación deben ser los mismos que los de la enseñanza, de tal forma que la situación ideal será una adecuada sincronía y sintonía entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje. Lo mismo que hay que pensar, planificar y diseñar la actividad de la enseñanza, igualmente hay que pensar, planificar y diseñar la actuación evaluadora, con todo lo que ello implica de dedicación de tiempo, previsión de

recursos, fijación de tiempos, decisión sobre metodología y estrategias, selección de instrumentos, etc. (2009, p.121).

En la ruta de evaluación, un elemento muy importante fue definir los criterios de evaluación. De acuerdo con los hallazgos del grupo de investigación, la definición de criterios se constituye en el paso preliminar o inicial de la ruta. Esto permite organizar y planificar mejor las actividades que el grupo investigador realizará en el aula. En esta primera parte se planean las acciones y, de manera colaborativa, teniendo en cuenta las observaciones de los pares, se ajusta la planeación de la evaluación, lo cual facilita el análisis y el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la siguiente parte, teniendo en cuenta que evaluar también implica la recolección de evidencias que ayudan en la toma de decisiones con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es primordial utilizar instrumentos para recolectar evidencias que permitan la reflexión y la mejora en las prácticas. Sobre este aspecto, Álvarez (2001) explica que

Si las decisiones que siguen a la recogida de información responden a otras intenciones ajenas al beneficio de los protagonistas de aprendizaje, la evaluación dejará de ser formativa para cumplir las funciones propiamente acumulativas que sirven a fines burocráticos-administrativos de control, de clasificación, exclusiones distribución y de promoción (2001, p. 83).

En la ruta de la evaluación, compartir con los estudiantes los criterios y objetivos de evaluación posibilita el desarrollo del proceso de manera conjunta, con lo que se optimizan los tiempos de aula en un plan común y la participación de los estudiantes en el ajuste de su proceso evaluativo. En este sentido Díaz y Hernández

(2002) afirman que “existe evidencia de que los alumnos que mejor interpretan los objetivos y los criterios de evaluación son aquellos que mejor salen adelante en las evaluaciones, porque muy probablemente autodirigen su actividad de aprendizaje en función de ellos” (p. 411).

De lo anterior se puede colegir que el conocimiento y la participación de los estudiantes en los criterios de evaluación facilita la comprensión de estos de forma progresiva, de tal manera que terminan creando los suyos. Este proceso busca que los estudiantes se involucren, participen más, creen más oportunidades de aprendizaje y sean proactivos en su proceso. Según Jorba y Casellas (1998), citado en Díaz y Hernández (2002)

...es necesario que se trabajen en el aula los siguientes aprendizajes: 1. que se comuniquen los objetivos y que se compruebe la representación que los alumnos necesitan conocer, cuáles serán los propósitos educativos y los criterios principales que guían la enseñanza y la evaluación. La apropiación de los objetivos que se desea alcance los alumnos, por medio de una negociación constante fincada en la comunicación, ayudan a que ellos vayan comprendiendo por qué y el cómo de las evaluaciones y de la regulación, ya sea cuando estas sean iniciadas por el docente o por ellos mismos (p. 411).

Generar procesos de retroalimentación para los estudiantes en relación con su progreso de aprendizaje ayuda a identificar sus fortalezas, así como sus debilidades, que deben corregirse y monitorearse, para ver su avance. Para Díaz y Hernández (2002) “en la evaluación formativa, también existe un interés por enfatizar y valorar los aciertos o logros que los alumnos van consiguiendo en el

proceso de construcción, porque se considera que ello consolida el aprendizaje” (p. 407).

El aspecto más importante para tener en cuenta en el proceso de retroalimentación al estudiante está en apreciar las individualidades y las características personales, pues, al generar este análisis, se podrán definir nuevas estrategias evaluativas que implican un mayor esfuerzo, y que verá reflejado en un verdadero proceso formativo centrado en el estudiante y no en el docente.

Por otro lado, el uso de los resultados de las evaluaciones se debe asumir como evidencia que permita reflexionar y tomar decisiones con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza y la visibilización de los procesos de comprensión de los aprendizajes de los estudiantes. El ajuste a las prácticas no será posible si no se realizan continuamente observaciones y reflexiones para saber si se está logrando o no lo que se planificó y si los procesos de aprendizaje van en la dirección esperada. Al respecto, López (2014) expresa que

La evaluación es un procedimiento sistemático para recopilar información acerca de los estudiantes. Esta información es interpretada y utilizada para tomar decisiones y emitir juicios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje ... como docentes debemos recopilar información sobre lo que los estudiantes saben y pueden hacer, de interpretar esta información y tomar decisiones de que hacer a continuación (2014, p. 12).

Para la evaluación, la información recogida, cualquiera que sea el recurso, se hace comprensible, transparente y se convierte en materia de aprendizaje. Sin evaluación y sin reflexión, el aprendizaje se vuelve tarea mecánica, rutinaria e inconsciente, y se transforma en un ejercicio de memoria a corto plazo. Cuando se desarrollan adecuadamente los procesos de evaluación, se interpreta y se

comunica la información, se puede entender mejor lo que los estudiantes están aprendiendo y plantear acciones que favorezcan las oportunidades de aprendizaje.

De acuerdo con Castillo (2002)

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 proporciona sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo (p. 12)

Al finalizar la fase de evaluación, en el cuarto ciclo, el grupo investigador se reunió y analizó los insumos por medio de las rúbricas. Esto permitió concluir que el monitoreo que efectúa el docente sobre el trabajo de los estudiantes durante la clase debe potenciar avances en la comprensión en lo que se refiere a los objetivos de esta, con la retroalimentación en los momentos apropiados, pero sin desligarse de los objetivos de la sesión. Con relación a este aspecto cabe mencionar las apreciaciones que hace el Ministerio de Educación del Perú, entre las cuales se afirma lo siguiente:

Un docente que monitorea activamente el aprendizaje de los estudiantes se encuentra atento a su desempeño y, por iniciativa propia, recoge evidencia de sus niveles de comprensión, avances y/o dificultades (a través de preguntas, diálogos, problemas formulados, instrumentos o bien recorriendo los grupos y revisando su trabajo) ... No se debe penalizar al docente que deja de responder algunas preguntas por falta de tiempo. Es importante señalar que las preguntas a las que el docente debe mostrar receptividad son aquellas que se relacionan con los propósitos de la sesión de aprendizaje, aunque remitan a conocimientos previos, básicos o tratados en sesiones anteriores (2016, p. 36).

Desde el mismo referente y tomando en cuenta el tema de la calidad de la retroalimentación que brinda el docente y las adaptaciones de las actividades que realiza en la clase, según las necesidades de aprendizaje identificadas por medio de las evidencias recolectadas, es necesario establecer nuevos caminos, con el fin de llegar a la comprensión de los aprendizajes en los estudiantes y mejorar la práctica de aula del docente.

...la adaptación de las actividades a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas sucede cuando el docente, al darse cuenta de que los estudiantes tienen dificultades en el desarrollo de los aprendizajes, modifica la actividad que está realizando e implementa una adaptación pedagógica adecuada, como explicar una noción de una forma distinta y más próxima a la experiencia de los estudiantes, proporcionar nuevos ejemplos, disminuir el nivel de dificultad de la tarea, retomar una noción previa necesaria para la comprensión, etc. (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 39)

Otra de las características que se evidencian en el proceso evaluativo y las actividades del aula, es la importancia de una buena retroalimentación que potencie en el estudiante la capacidad para analizar y autorregular su aprendizaje y tomar decisiones que fortalezcan la comprensión de sus aprendizajes. También se ha identificado que parte del proceso lo lleva a la toma de decisiones y a hacer ajustes de sus acciones con relación a su proceso. Al respecto, Morales y Restrepo (2005) manifiestan que “la retroalimentación es fundamental para que los estudiantes tengan claro donde se ubican en su proceso; se constituye en una excelente alternativa de aprendizaje ya que así se fortalecen los aspectos positivos y se reconocen situaciones difíciles...” (p.65).

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que, al momento de guiar al estudiante, la información que le brinde el docente en la retroalimentación debe ser óptima y debe permitir modificar el pensamiento del educando para lograr la mejora de su aprendizaje. El docente también ha de guiarlo en la comprensión de su proceso, de sus debilidades y fortalezas, con el propósito de que alcance el desarrollo de sus habilidades de pensamiento y mejore su proceso de aprendizaje.

Con respecto a la retroalimentación, Lozano y Tamez (2014) comentan que

El tipo de retroalimentación enfocada a proveer información sobre el proceso llevado a cabo por el estudiante en la realización de una tarea ya sea para aclarar un conocimiento o para adquirir una habilidad, se le denomina formativa. Shute (2008, citado por Jonsson, 2012) describe la retroalimentación formativa como la información comunicada por el profesor al estudiante que intenta modificar su pensamiento o su comportamiento para mejorar el aprendizaje.

La retroalimentación se debe hacer en el momento oportuno y no se puede dejar pasar la oportunidad, ya que esto rompería el proceso continuo de crecimiento del estudiante y podría crearse un obstáculo de aprendizaje, si se tiene en cuenta que todo se debe ajustar durante el proceso evaluativo y no al final de este. Siguiendo con Lozano y Tamez (2014)

Otro aspecto importante es el tiempo en que se entrega la retroalimentación ya que esta debe ser oportuna, proporcionarla de tal manera que pueda ser utilizada por el estudiante en la mejora de la realización de las actividades posteriores del curso o módulo y no enviarla cuando ya haya terminado el mismo (p.54).

A partir del mejoramiento de las prácticas evaluativas, es necesario establecer nuevas estrategias que les ayuden a los estudiantes a encontrar en la evaluación una posibilidad de aprendizaje y que, por medio de esta, se sientan motivados y ayuden a mejorar y enriquecer las practica en el aula, para facilitar el logro de los objetivos que se plantean. Así lo manifiesta Sanmartí (2007)

La función del profesorado se debería centrar pues en el compartir con el alumnado este proceso evaluativo. No es suficiente que el que enseña (corrija) los errores y (explique) la versión correcta debe ser el propio alumno quien se evalúe, proponiéndole actividades con este objetivo específico. Esta evaluación es la que se llama evaluación formadora (p.18).

Al finalizar la fase de reflexión del cuarto ciclo, se pueden tener varias consideraciones, entre las cuales se destaca el hecho de que, al comenzar el desarrollo de los ciclos, los docentes investigadores consideraban que su práctica, aun cuando no era excelente, sí cumplía con elementos de calidad y pertinencia que implicaban solo algunos ajustes mínimos, sobre todo en lo que hace referencia a las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los estudiantes. Esto quedó desvirtuado por lo que en el transcurso de la investigación se ha venido demostrando. Además, lo anterior hizo pensar a los docentes en que la reflexión sobre la práctica es algo inacabado y que, al buscar cada vez la mejora en los procesos, se encontrarán con nuevos retos que les harán replantear los fundamentos que creían ya establecidos e inamovibles.

Después de analizar cada uno de los ciclos que se dieron en el proceso de investigación, se evidencia el cambio que surgió en los docentes investigadores y como este incidió en su concepción de la evaluación como eje transversal de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, donde las acciones constituidas evaluativas brindan la información necesaria que le permite a los docentes tomar decisiones para futuras acciones y así modificar sus procesos de enseñanza que se revierten en los resultados previstos de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esto, el proceso de aprendizaje se enriquece, pues se permite la participación y el protagonismo del estudiante en su propio proceso y obtener la información necesaria de este a fin de modificar sus acciones y de conducirlo al desarrollo de pensamiento crítico. En este sentido Álvarez (2012) afirma que:

Basta cambiar la forma de evaluar y cambiará todo el currículo. Así lo entenderán sobre todo los alumnos. Es el modo más eficaz y más rápido de cambiar hábitos y prácticas adquiridas. Y al cambiar las formas de evaluar cambiarán asimismo las formas en las que los alumnos aprenden, porque previamente habrán cambiado las formas de enseñar. (p. 5)

Como complemento de la evidencia de todas las transformaciones que se surtieron el grupo investigador, a continuación, se realiza el análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el proceso, para ello se plantearon las categorías que pueden dar luz a lo relatado anteriormente.

## Capítulo V

### **Análisis e interpretación de los datos**

Como hemos indicado en el apartado concerniente a la categorización, el proceso de revisión de las prácticas de evaluación de los maestros considerados en este estudio se centró fundamentalmente en cuatro aspectos: concepciones sobre evaluación, planificación de la evaluación, instrumentos de evaluación y retroalimentación. De estas cuestiones damos cuenta en el presente capítulo.

#### *5.1. Análisis de las prácticas de evaluación*

El análisis inicial de las prácticas de evaluación del equipo investigador partió de las preocupaciones y de las observaciones de sus miembros al reconocer que dichas prácticas—las evaluaciones generadas por cada uno de los docentes investigadores—no estaban acordes con lo que se denominaba evaluación en el SIE de la institución, ya que no se potenciaba a los estudiantes para que fueran conscientes de su propio procesos de pensamiento, lo asumieran y fueran capaces de transformarlo a fin de mejorar. Aunque intuitivamente los docentes reconocían estas inconsistencias en sus prácticas, en un primer momento, solo se daba por hecho que esto se presentaba, pero no aparecían acciones al respecto. Las observaciones iniciales también mostraron que no había un proceso de planeación en relación con la evaluación, y que además esta se realizaba con la única

pretensión de medir el rendimiento de los estudiantes (asignar una calificación), por ello siempre se realizaba al cierre de los temas o de los procesos.

En razón de lo anterior, el grupo investigador se reunió con el fin de definir el objeto de estudio en el que se centraría la investigación y redactar la pregunta que orientaría en un primer momento la investigación, para ello se decidió realizar un análisis de sus prácticas de aula. Tal como lo ha mostrado la reconstrucción de los trayectos profesionales y de los momentos iniciales de la práctica (*ver capítulo 2*) de los cuatro docentes investigadores, como grupo investigador se tenía la concepción de evaluación como calificación.

Esta concepción de la evaluación como medición suponía que la función de las prácticas evaluativas de los docentes se interesara únicamente por generar valoraciones sobre los resultados que alcanzan los estudiantes. Además, el accionar del docente se enfoca en señalar las dificultades y destrezas del estudiante al cierre de una actividad o prueba. Esta concepción puesta en el resultado no permite la toma de decisiones frente al proceso de enseñanza, además se genera un sinnúmero de obstáculos para movilizar los procesos de aprendizajes del estudiante.

Para la revisión de las prácticas de evaluación de los maestros (de las concepciones y de las acciones que en relación con ellas se desprenden) se consideraron tres instrumentos institucionales como insumos para el análisis: las unidades didácticas 2016 (*anexo 5*), en las que están plateadas las temáticas a trabajar cada periodo con los tiempos establecidos para cada una; las evaluaciones elaboradas por el grupo de docentes investigadores (*anexo 13*), que cada docente formula de acuerdo al grado y a las temáticas vistas; y, por último, el seguimiento

bimestral de contenidos (*anexo 3*), en el que se registran los temas vistos en el periodo y se indica el porcentaje—total o parcial—en que se ejecutaron los contenidos.

Al analizar estos insumos, en lo que corresponde a las unidades didácticas y lo referente al desarrollo de las actividades, se observa que los docentes no ahondaban en el proceso de evaluación y tampoco se tomaban el trabajo de comprobar si se lograban o no los resultados previstos de aprendizaje esperados en los estudiantes. Vale decir que no se observa en la planeación de las unidades didácticas ningún tipo de relación entre los objetivos de aprendizaje trazados y la propuesta evaluativa.

Más allá de que, en la mayoría de las secuencias didácticas que se revisaron, los objetivos de aprendizaje se mueven entre la apropiación de los conceptos relacionados con el tema a trabajar (*conoce el concepto de hoja de trabajo y sus ajustes; identifica y analiza los tipos de ajustes que se realizan al cierre contable*) y actividades prácticas que no necesariamente tienen el status de objetivo de aprendizaje (*elabora la hoja de trabajo y balance de prueba*), la propuesta evaluativa se limitaba a mencionar el tipo de pruebas que se aplicaría con sus correspondientes porcentajes, lo cual explica que el profesor se concentrara en llevar un control del porcentaje de las temáticas vistas en el período. Tal como lo ha señalado Arribas (2017), “la mera medición, aislada, descontextualizada, sin consecuencias es un ejercicio estéril que, en el mejor de los casos, solo produce pérdida de recursos y de tiempo” (p.384).

Es tan evidente la preocupación por el resultado, es decir, la idea de la medición como elemento central en los que los docentes conciben como evaluación

que, incluso, en el apartado de valoración de la secuencia (unidades) didáctica se observan las relaciones a las que se somete la evaluación con elementos de distinto orden:

Durante los momentos intermedios, se revisarán los trabajos que habían quedado pendientes para que sean presentados de manera clara y terminados, en el caso de evaluaciones se volverán a desarrollar con la misma temática, al igual que los ejercicios prácticos en cualquiera de los casos si el trabajo se desarrolla en extra-tiempo su valoración será la mínima del desempeño básico ya que se busca la igualdad entre aquellos que presentaron en el tiempo previsto y los que no. Al estudiante se le descontará cinco centésimas en la valoración de la nota socio afectiva por cada falla o ausencia no justificada en el bimestre, al igual que por llamados de atención presentados debidos a (porte de uniforme, mala presentación o reporte disciplinario o académico) (Docente 4)

De acuerdo con McMillan, Myran & Workman (2002) aunque los docentes incluyen una mezcla bastante heterogénea de factores al momento de evaluar, el foco de sus acciones evaluativas está puesto en las conductas que favorecen el rendimiento, tales como dedicación y esfuerzo o lo comportamental. En esa medida, el ejemplo que hemos retomado de uno de los docentes investigadores nos muestra una lista de elementos (culminación de tareas, tiempos de entrega, asistencia, presentación personal, comportamiento, etc.) que operan como variables al momento de asignar una calificación a los estudiantes (medir el rendimiento de los estudiantes), lo cual nos remite a lo propuesto por McMillan, Myran & Workman (2002). Sin embargo, lo interesante —preocupante— de la presencia de estas variables es que presentan los procesos evaluativos ya no solo como formas de

medición del desempeño académico, sino también como prácticas punitivas en relación con lo que debe hacer o no el estudiante.

Cuando se observan las pruebas (evaluaciones) diseñadas por los docentes se encontró que en su mayoría son pruebas centradas en los procesos de memoria; por lo tanto, el proceso evaluativo del aprendizaje se ve limitado a desarrollar un ejercicio y tener un resultado sin que el estudiante conozca el porqué de la evaluación ni cuál es el objetivo o si en algún momento pudo participar o diseñar algo en este proceso. Se trata simplemente de un ejercicio sumativo y de constatación de lo que se enseña o de los aprendizajes predeterminados. De acuerdo con Arribas (2017) “la medición, entendiendo por tal la constatación de una circunstancia o estado en un momento determinado, al principio o al final de un proceso, es imprescindible, aunque no suficiente” (p.384). sin embargo, es importante considerar que tampoco es posible hablar de evaluación ni valorar los procesos o tomar decisiones a partir de lo que se evalúa si no se tiene un conocimiento profundo o por lo menos claridad de lo que se quiere evaluar. De acuerdo con Villardón (2006, pp. 61-62), en Gairín (2008, p.73)

La evaluación en su función sumatoria como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias son dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo que tiene que ser la evaluación (...) como elemento de formación competencial.

Ahora bien, en lo que se refiere a las diferentes formas en las que los docentes realizan acciones evaluativas para determinar una calificación de tipo cuantitativo, es importante mencionar que las propuestas evaluativas que presentan

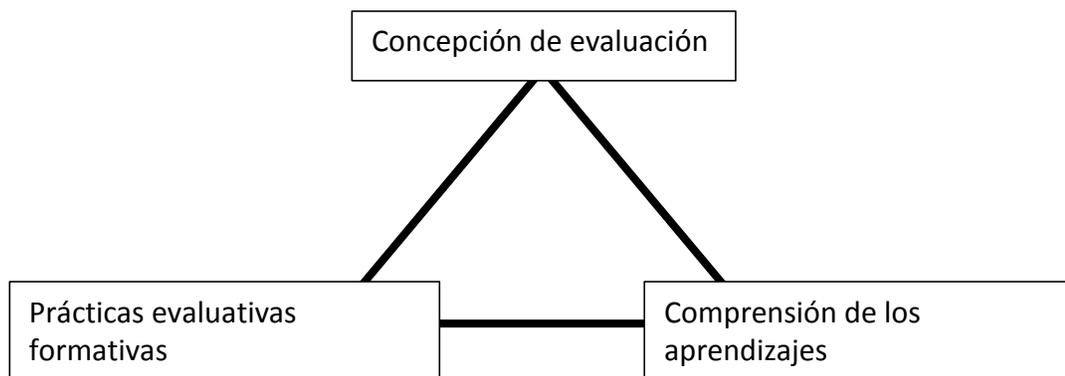
los docentes varían aquellas que son planeadas y las que no lo son. Sin embargo, en las revisiones realizadas, a través de los videos que se grabaron, es recurrente en la observación de las prácticas de los maestros la ausencia de planeación o de una planeación adecuada en la medida en que considere los procesos de los estudiantes o aquellos procesos o dinámicas que se quieren generar en los estudiantes, por ejemplo, las comprensiones a las que se les quiere acercar. Lo anterior es una evidencia—un indicador—de que las evaluaciones no están sincronizadas con las unidades y en relación con los resultados previstos de aprendizaje, ya que no se establecen fechas ni estructuras que faciliten el proceso evaluativo, tanto del estudiante como del docente.

En cuanto a las planeaciones de clase, como lo hemos reiterado en diferentes partes de este estudio, son prácticamente inexistentes en las acciones de los maestros. Si tomamos el ejemplo de los seguimientos bimestrales de contenidos (*anexo 4*), es posible observar que las planeaciones no trascienden los temas acordados para cada semana, lo cual impide reconocer la particularidad de cada clase o delimitar los diferentes momentos que deben ocurrir en esta.

Los temas que hasta aquí hemos esbozado fueron objeto de revisión y de discusión a lo largo de las distintas reuniones que sostuvo el grupo de docentes investigadores. En ellas se presentaron, de forma reiterada, diferencias y discusiones sobre las comprensiones y las prácticas de enseñanza de los profesores investigados. Esto permitió consolidar las comprensiones sobre evaluación, su papel en el proceso de enseñanza y la importancia del currículo. Además, se consideraron una serie de preguntas relacionadas, por ejemplo: ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuál es el momento idóneo para hacer la evaluación?,

¿cuáles son los elementos de la evaluación? y ¿para qué le sirve al estudiante ser evaluado?, entre otros interrogantes.

A raíz de las discusiones colaborativas que se dieron en el grupo, como parte del diseño de la investigación acción, se generaron datos que nutrieron el análisis de las categorías que se recogen en las acciones evaluativas de la práctica de enseñanza de los profesores investigadores. El siguiente esquema muestra las relaciones que se propusieron en las discusiones del grupo; además señala que las concepciones de los maestros frente a la evaluación permean en dos frentes de las acciones que se desprenden de sus prácticas: uno relacionado con las prácticas evaluativas, y otro con la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes.



*Ilustración 1. Representación del esquema de transformación de la evaluación. Fuente: elaboración propia*

En definitiva, el acercamiento que suponen los grupos de discusión de los docentes investigadores y las revisiones hechas a las prácticas de los docentes nos permite plantear que la concepción de evaluación que han construido los profesores de la IED San Gabriel tanto desde la práctica que la institución les impone como a

partir de sus trayectos profesionales corresponde a una evaluación del aprendizaje, lo cual justifica que la concepción que los maestros tienen de este proceso por definición incluya la calificación o la medición del rendimiento. En este punto es importante tener en cuenta que dichas prácticas no proponen una evaluación para el aprendizaje que, de acuerdo con Arribas (2017) presenta la evaluación desde su dimensión pedagógica, interesada por los procesos formativos. En ese sentido, la evaluación se asume como

Un elemento más del proceso de enseñanza aprendizaje se manifiesta más netamente cuando la evaluación no lleva aparejada una calificación o cuando esta no tiene repercusiones más allá de la valoración del progreso del interesado, es decir, cuando únicamente el aprendizaje, per se, es el objetivo, bien por la satisfacción que el objeto de ese aprendizaje nos produce en sí mismo –motivación intrínseca- o por las consecuencias derivadas de dicho aprendizaje –motivación extrínseca-( Arribas, 2017, p.383)

Además, como hemos afirmado al principio de este apartado, aunque es necesario reconocer que en los procesos evaluativos la medición del rendimiento debe estar presente, no es un elemento suficiente para pensar y orientar los procesos académicos y formativos de los estudiantes.

#### *5.1.1. Concepciones de evaluación en los docentes investigadores*

Existen en la literatura sobre el tema diversas formas y perspectivas desde las que se aborda la evaluación y se pretende establecer un concepto sobre ella. Por ejemplo, Arribas (año) emplea una serie de analogías para pretender explicar la manera como asume el concepto.

La evaluación es un elemento indispensable que forma parte natural de cualquier actividad humana que implique un proceso; es la brújula que nos va indicando si llevamos la dirección y velocidad adecuadas hacia nuestro objetivo. Siguiendo con el símil, la evaluación es un corrector automático de dirección, que tiende constantemente a llevarnos a la senda prefijada originalmente, con el fin de corregir errores sobre la marcha, variar la dirección, aumentar la intensidad, dosificar las fuerzas o incluso abandonar a tiempo la carrera, sin ella andaríamos dando palos de ciego, instalados en la incertidumbre que supone el desconocimiento de nuestra propia situación respecto a la meta (p.385).

Lo importante de las consideraciones de Arribas (2017) es que considera la evaluación como una forma (acción, mecanismo) de conocimiento y de mejora de la propia práctica de un sujeto, del grupo con el que interactúa y de la actividad misma que realiza. En esa medida, se identifica un principio de agenciamiento (agentividad) en la evaluación, además invita a la reflexión y revisión constante de la práctica que se realiza.

Este principio nos sirve para explicar, en cierta medida, la manera como se han revisado las concepciones sobre evaluación en los docentes investigadores. Para tal fin, como lo hemos mencionado, se realizó una serie de encuentros colaborativos, en los que se decidió desarrollar un taller (Anexo 12) que permitiera llegar a un consenso que abarcara la decisión adoptada por el grupo en cuanto al concepto de evaluación y en el que se mostrara la trazabilidad de las transformaciones señaladas a la luz de determinados autores.

En relación con las concepciones de la evaluación aparecen diversos enfoques o perspectivas que intentan presentar ideas diversas sobre el tema. En esa medida, según Rueda & Torquemada (2008), perspectivas que se interesan por

la evaluación de los aprendizajes, otras que pone el énfasis en la evaluación centrada en los objetivos. También aparece la evaluación formativa y la evaluación como “sumativa” o con fines de certificación (De Ketele, 1986 y 1993) como otros lugares para la comprensión de lo evaluativo.

Así mismo, es importante decir que, al revisar algunos documentos ministeriales—por ejemplo, el Decreto 1290 de 2009—en los que se aborda el tema de la evaluación, es posible identificar algunas definiciones que presentan un panorama amplio para la comprensión del concepto; sin embargo, esta comprensión implica una serie de complejidades al momento de materializar dicha idea en las prácticas de evaluación, la función y el alcance de la misma tal como se pregona en ciertos lineamientos.

Bajo estos lentes, se analizaron las diferentes concepciones de evaluación que tenían los docentes investigadores y las transformaciones que se vieron en el proceso investigativo (Talleres concepción sobre evaluación [Anexo 12]), mediante la lectura focalizada y la socialización que se hizo de la interpretación de aquella. En este punto, como hemos señalado, fue importante la revisión de una serie de documentos y de autores en los que estos se apoyaban para acercarnos a lo que en términos de la apuesta educativa del país se asume como evaluación.

Las prácticas de enseñanza de los profesores en acción tienen tres características: son dinámicas, son complejas y son singulares (Alba & Atehortua 2019). Esta última característica (la singularidad) está determinada por las concepciones y recorridos profesionales que haya tenido cada profesor a lo largo de su trayectoria profesional. Asimismo, es posible afirmar que las prácticas se van conformando de acuerdo a las experiencias que se van gestando en el aula, así

como procesos de formación y de investigación que se desarrollen sobre la propia práctica. Esto implica un cierto vínculo de las prácticas evaluativas con los procesos de aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, está íntimamente relacionada con los elementos prácticos y teóricos adquiridos gracias a las experiencias docentes. De acuerdo con Santos (1998)

Todas las concepciones, las actitudes y principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan (1998, p.78).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el docente plantea la práctica evaluativa de los aprendizajes de los estudiantes, según las concepciones que tiene de esta; de ahí que sea importante revisar dichas concepciones.

Para determinar las concepciones sobre evaluación de los docentes investigadores se observó el papel que esta desempeña en el aula, así como su uso. También se tuvieron en cuenta los referentes teóricos acerca de la misma. Este análisis se hizo a partir de una rúbrica, mediante la observación de pares, para lo que se utilizó una matriz diseñada por el grupo investigador. Igualmente, se realizaron talleres de categorización, en los que se observó cómo, al ir trabajándolos de manera colaborativa y deliberada, se fue transformando el concepto de evaluación de los docentes investigadores, que migró a una concepción más estructurada y formal.

Estas acciones permitieron que, como grupo investigador, se llegara a la conclusión de que el enfoque de la evaluación formativa era el más adecuado con respecto al proceso que se desarrolló, pero sin dejar de lado algunas virtudes de

otros enfoques. En principio, el concepto de evaluación propuesto por el grupo y que emergió en el ámbito de los ciclos PIER es el siguiente:

La evaluación se puede definir como todas aquellas acciones realizadas de manera consciente y deliberada por parte del docente, con la cual puedan determinar los cambios en los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento por parte del estudiante, lo que permite realizar modificaciones en su práctica docente, buscando la mejora continua en su práctica pedagógica (Construcción propia)

Lo interesante de esta definición está, por una parte, en la explicación de la manera como se llega a ella y, por otra parte, en la manera como esta se materializa en las prácticas evaluativas de los docentes investigadores. Cabe decir, que los apartados anteriores ya nos han acercado un poco a esta segunda relación, por lo menos en los momentos iniciales. También es importante mencionar que la definición propuesta nos muestra el movimiento que, por lo menos, en términos de concepción se ha dado en los cuatro docentes participantes, pues si revisamos las consideraciones que hemos propuesto desde la reconstrucción de los trayectos profesionales de estos mismos docentes vemos que aparecen puntos significativos de diferenciación entre la concepción inicial y la que ahora se tiene. De hecho, el ejercicio de construir una definición propia de evaluación es indicador de dicha transformación.

En cuanto a la definición es importante señalar que reconocemos en la evaluación un principio de acción que determina el accionar cotidiano del maestro. Así mismo, las acciones conscientes son todas aquellas que devienen de un ejercicio de planeación soportado en principios, propósitos y formas de proceder marcados por lo institucional; por su parte, las acciones deliberadas son aquellas

que están cargadas también de una intencionalidad pedagógica o formativa y que emergen en el marco de las dinámicas cotidianas que definen las interacciones entre maestros y estudiantes, es decir, se trata de acciones no necesariamente estructuradas en términos de planeación, pero que se plantean en relación con los propósitos que se tienen en términos de los procesos de aprendizaje.

### *5.1.2. Prácticas evaluativas formativas*

En esta categoría abordamos fundamentalmente todos los aspectos relacionados con los procesos de planeación o planificación de las acciones evaluativas conducentes a generar impactos o transformaciones en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. A lo largo, de este estudio, hemos resaltado la ausencia de este elemento en las prácticas iniciales de evaluación de los maestros. Además, hemos destacado que muchas de las actividades evaluativas no se conectan con un propósito formativo en la medida en que dichas prácticas por un lado no devienen de un proceso de planeación y, por otro lado, porque obedecen a una idea de evaluación del aprendizaje donde lo determinante es el establecimiento de parámetros y criterios de medición, aunque esto tampoco necesariamente ocurre inicialmente en la investigación.

Como punto de partida del análisis que presentamos, se debe señalar que, al revisar lo consignado sobre el tema en el Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional es posible identificar que la evaluación es concebida como una acción que propende por la formación y mejoramiento de los estudiantes en relación a los conocimientos y/o competencias este adquiere en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. En su propuesta, soportada en los planteamientos de Díaz Barriga (1992), se habla de la evaluación como aprendizaje y como una acción formativa, lo cual presenta dos aspectos de la evaluación cuya relación es de complementariedad y no de exclusión.

Según lo planteado, la evaluación es un elemento que permite comprender el proceso desarrollado por docentes y estudiantes en el quehacer diario del aula. Esto, en cierta forma, nos remite a la idea de proceso cuando de evaluación hablamos. También nos permite reconocer que una parte de este proceso de evaluación se encamina a los estudiantes y otra a los docentes.

Además la evaluación, en su definición supone ciertas relaciones con lo metodológico, en la medida en que la literatura, por lo menos lo establecido en el Decreto 1290, se afirma que mediante este proceso (si se realiza de manera objetiva y continua), se puede obtener información sobre el proceso formativo de los estudiantes de manera integral, teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas presentadas durante el mismo, permitiendo de este modo fijar acciones de intervención oportuna para mejorar o fortalecer las dinámicas generadas en el aula.

En relación con lo anterior, recurriendo al hecho de que una parte de la evaluación se conecta con las acciones propias de los docentes (sujetos de esta investigación) y que además en ella están presentes ciertas formas metodológicas que permiten obtener ciertas informaciones para valorar los procesos formativos, para el abordaje de las prácticas evaluativas formativas—noción que deviene de la definición de evaluación que el equipo ha propuesto—se tienen en cuenta la ruta de evaluación, los materiales de la evaluación y la retroalimentación.

### 5.1.2.1. Ruta de evaluación (planeación)

La ruta de evaluación se refiere al conjunto de pasos y procedimientos que permiten hacer un seguimiento y obtener evidencias de la manera cómo evolucionan o se desarrollan los procesos de aprendizaje de quienes participan. En este sentido, el nivel de desempeño de los participantes se determina con base en elementos (parámetros, aprendizajes) establecidos *a priori*. Esto porque la evaluación debe llevar a los actores principales de este proceso a reflexionar y proponer de manera positiva medidas que contribuyan a la construcción individual y colectiva del conocimiento, a través de estrategias e instrumentos desarrollados de manera consensuada que den la oportunidad de reconocer, seres y saberes, durante ese proceso de construcción

En relación con la ruta de evaluación es importante mencionar que esta aparece a partir de las acciones de planeación de los docentes investigadores, pues, tal como lo mostró la reconstrucción de los trayectos profesionales, la planeación es uno de los aspectos más problemáticos y deficientes en lo referente a las prácticas evaluativas de estos docentes.

En esa medida, para el análisis de la planeación (la ruta de evaluación) se consideraron elementos tales como las planificaciones, los videos, las observaciones colaborativas de clase, los portafolios, los cuadernos y las carpetas de los estudiantes. Las problemáticas encontradas en ellos, la mayoría referentes a las conexiones o relaciones que se daban entre estas distintas actividades y elementos condujo al equipo de docentes a una revisión minuciosa de los mismos

y a discusiones a partir de las cuales se ganó en el grado de conciencia sobre la necesidad de establecer una ruta planificada para el proceso evaluativo. Además, a raíz de las confrontaciones y revisiones realizadas en relación con las observaciones de clases se establecieron una serie de criterios que debía incluir dicha ruta, a saber: definir metas de aprendizaje, compartir metas de aprendizaje con los estudiantes, así como los criterios de logro y los instrumentos de evaluación; evaluar con los instrumentos desarrollados o definidos, recolectar evidencias, interpretar evidencias recolectada, identificar brecha del aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes.

Los criterios que se definan en relación con los procesos de evaluación son determinantes en la medida en que la evaluación debe dar cuenta de las particularidades de los estudiantes, aportando información relevante sobre el desarrollo del proceso académico (teniendo en cuenta las dimensiones del ser humano), con el fin de plantear acciones oportunas de mejoramiento frente a las dificultades presentadas y acciones de refuerzo que fortalezcan las habilidades evidenciadas.

Por otra parte, la formulación de criterios para la construcción de una ruta de evaluación y la ruta misma son evidencias de las modificaciones que en este aspecto se han dado en las prácticas de evaluación de los docentes investigadores. Además, porque en su formulación, la ruta brinda los elementos necesarios para seguir un proceso sistemático, ordenado y planificado, que respeta el desarrollo de pensamiento de cada estudiante y brinda elementos que contribuyen a este proceso, de acuerdo con los ritmos de cada estudiante.

Tener un diagnóstico de cómo el estudiante se apropia de sus procesos de aprendizaje, le permite al docente investigador desarrollar otra ruta, a partir de la cual modifique y determine nuevas formas de evaluación acordes con el estado del proceso de los estudiantes, teniendo como base principal la evaluación realizada inicialmente con la ruta evaluativa establecida. Este proceso se denomina retroalimentación y consiste en determinar nuevas rutas evaluativas, de manera que lleven al estudiante a empoderarse de su propio proceso de formación, lo cual permite superar la visión pasiva que se tiene del estudiante en concepciones de evaluación que centran su apuesta en la interiorización o aprehensión de contenidos.

Así, pues, la consideración de una ruta clara de evaluación permite el cumplimiento de los resultados previstos de aprendizaje establecidos al inicio del proceso, pues al hacerse de manera consciente la construcción del conocimiento al que llegue un estudiante no estará alejado de sus necesidades prácticas, pues ya no solo requiere de su capacidad memorística, sino de la posibilidad de establecer relaciones con asuntos de la vida práctica, del contexto que cotidianamente lo circunda. En este tipo de acciones y de dinámicas está el principio base de la evaluación formativa y del desarrollo de las competencias que se espera que adopte el estudiante. Tal como lo ha planteado Arribas (2017)

la evaluación de las competencias impone una nueva perspectiva distinta de la tradicional donde impera la comprobación, fundamentalmente del recuerdo de conocimientos, abstractos, sin referentes reales y de carácter fundamentalmente finalista, certificador, poco formativo (p.388).

En la ruta de evaluación se plantea que la retroalimentación es continua, es decir, que esté presente en los diferentes momentos de la clase, para que el estudiante llegue a ser un agente más activo en la misma. Para ello, ha de conocer los criterios e instrumentos con los que será evaluado desde el principio, al recibir una retroalimentación pertinente y en el momento indicado, a fin de que tenga claro donde se ubica en su proceso de aprendizaje. De igual forma, le ayudará a autoevaluarse para potenciar sus comprensiones. En esta lógica de la evaluación formativa, la medición ocupa un lugar claro, pues, “se mide para conocer –función diagnóstica y certificadora-, con el fin de evaluar, para mejorar –función formativa-. No se puede mejorar sin conocer y tiene poco sentido conocer si no es para mejorar” (Arribas, 2017, p.386).

#### *5.1.2.2. Retroalimentación*

Cuando los procesos de evaluación se centran en prácticas de constatación de los conocimientos o actividades sumativas cuya única finalidad es la medición y calificación de los procesos de aprendizaje, uno de los aspectos que se pierde es la posibilidad de retroalimentación de dichos procesos evaluativos. Esto es así porque este tipo de prácticas constatativas son de naturaleza monologal, en la medida en que el único interés puesto en el estudiante está en el hecho de que pueda demostrar que se ha apropiado de una serie de contenidos que previamente fueron establecidos sin su participación y que posiblemente solo se les compartió en el momento en que se convirtieron en objetos de enseñanza por parte de los maestros.

Después de hacer un rastreo teórico acerca del tema y ver la gran importancia que tiene la retroalimentación en la evaluación, los docentes investigadores consideraron que esta favorece tanto la enseñanza como el aprendizaje y, por ende, debe ser un aspecto relevante en el proceso de evaluación, pues tal como lo afirma López (2010) “el proceso de retroalimentación ocurre durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente cuando se hacen evaluaciones formales” (p. 119).

Teniendo en cuenta la anterior afirmación, el proceso de retroalimentación brinda al docente información relevante de las comprensiones de los estudiantes, donde se puede evidenciar cuales son las dificultades del proceso de enseñanza y cuáles son las fortalezas, con lo cual el docente puede redireccionar sus acciones en el aula con el fin de alcanzar un diálogo con los estudiantes en el que se busquen estrategias que permitan mejorar las concepciones de los estudiantes frente a las temáticas y alcanzar los resultados previsto de aprendizaje. De acuerdo con Canabal & Margalef (2017)

En este marco la retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no tanto en su visión de "feedback" exclusivamente sino desde la perspectiva de "feedforward". Es decir, no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior (p.131).

Por otra parte, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes la retroalimentación les permite conocer su nivel de comprensión y así tomar decisiones que le permitan reducir la distancia a los resultados previstos de

aprendizaje, además la reflexión continua que les brinda la retroalimentación frente a sus comprensiones le permitirán acortar las brechas de posteriores aprendizajes.

Las consideraciones hasta aquí expuestas frente a la retroalimentación indican que esta no se expresa como un proceso homogéneo o único; por el contrario, se asume en distintas direcciones. De acuerdo con Hattie & Timperley (2007) es posible hablar de tipos de retroalimentación:

la centrada en la tarea, que brinda información sobre logros, aciertos, errores, etc.; la centrada en el proceso de la tarea, que se refiere a información sobre el grado de comprensión, procesos cognitivos, estrategias usadas, etc.; la centrada en la autorregulación, que proporciona información para desarrollar la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido; y la centrada en la propia persona, que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007, citado en Canabal & Margalef, 2017, p.152).

De este modo se ratifica que la evaluación no termina cuando se asigna una nota cuantitativa, sino que debe ir más allá al retroalimentar al estudiante. Así podrá ver el estado en que se encuentra su aprendizaje, lo que le falta y qué puede hacer para alcanzar la meta propuesta. Además, porque la retroalimentación abarca otra serie de aspectos que van más allá de la constatación y verificación de la realización de una tarea, incluso, tiene que ver con asuntos que tocan con el plano emocional de los sujetos, principalmente de los estudiantes.

De acuerdo a los datos arrojados en el en los ciclos PIER, el grupo investigador ubicó dentro de su análisis que un proceso profesional de evaluación debe tener en cuenta la retroalimentación como aspecto fundamental. Proceso que, de acuerdo a los datos obtenidos, el grupo investigador declara como: parte

primordial de las acciones constitutivas de evaluación, ya que, este proceso se debe realizar en el momento que se requiera, teniendo en cuenta las evidencias obtenidas y permitiendo ajustar el proceso de enseñanza para alcanzar los objetivos previstos de aprendizaje. De igual forma, los datos arrojan como constante que la retroalimentación debe tener como características un carácter constructivo, permitiendo solucionar un problema o buscando otro camino para alcanzar el objetivo; apropiado, donde el estudiante identifique lo que debe fortalecer y cómo hacerlo; oportuno, debe ser en el momento que se requiera y no al finalizar el proceso evaluativo; y claro, es decir, que el estudiante logre comprender con exactitud lo que requiere.

Finalmente, siguiendo a Canabal & Margalef (2017),

es importante resaltar la enorme relevancia de la retroalimentación entendida desde su multidimensionalidad, y en la que cada componente y tipo desempeñan diferentes funciones. Asimismo, cabe destacar la interacción y complementariedad de dichas dimensiones que producen un efecto formativo en el aprendizaje futuro tanto de los estudiantes como del profesorado (p.166-167).

### *5.1.2.3. Instrumentos de evaluación*

Por último, en las acciones de evaluación del aprendizaje, se encuentra el tema de los instrumentos de evaluación. De acuerdo con Rodríguez & Ibarra (2011) los instrumentos de evaluación hacen referencia a las "herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos" (p.71-72). Más allá de que no exista un consenso frente a qué se entiende por instrumentos de evaluación o de que este se relacione con otras

categorías como medios y técnicas (Rodríguez & Ibarra, 2011; Hamodi, López Pastor & López Pastor, 2015)—pues en ocasiones los instrumentos aluden a aspectos como la observación directa del alumno, la observación del grupo, la autoevaluación, la revisión de los trabajos personales y su equipo, la coevaluación, etc. (Rotger, 1990), al proceso de recogida y el análisis de datos (Casanova, 1998) o a pruebas objetivas y exámenes con finalidad de monitoreo o control de los procesos (Salinas, 2002) —los instrumentos son un elemento importante al momento de comprender las transformaciones que se producen con las prácticas de enseñanza y, en particular, en las prácticas de evaluación, pues de acuerdo a los instrumentos que se empleen y a la finalidad que se persigue con los mismos podemos hablar de concepciones distintas de la evaluación. Así, entonces, en el marco de una evaluación formativa instrumentos se asumen como

las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. Como ya hemos señalado, todas y cada una de las técnicas anteriormente indicadas sirven para recoger información acerca del medio que se pretende evaluar; pero esa información debe registrarse de manera sistemática y precisa para que la evaluación sea un proceso riguroso (Hamodi, López Pastor & López Pastor, 2015, p. 156)

En atención a lo antes dicho, las transformaciones de las prácticas de evaluación de los docentes investigadores se evidencian en el surgimiento de la necesidad de revisar los instrumentos que se venían empleando en las prácticas iniciales—antes del ejercicio de investigación realizado—y en la preocupación por crear instrumentos que cumplieran con el objetivo de transformar las acciones evaluativas y que tuvieran en cuenta los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, los docentes llegan a comprender que los instrumentos de evaluación no

pueden enfocarse en la medición de contenidos y conceptos; por el contrario, los asumen como herramientas de validación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que brindan información tanto al docente, como al estudiante sobre el nivel de comprensión en el que se encuentran. Además, los datos o resultados que se desprendan de estos deben desligarse de la evaluación netamente sumativa de carácter cuantitativo a una más cualitativa, que genera mayores elementos de juicio para determinar el resultado del aprendizaje autónomo y formativo de los jóvenes y tomar decisiones frente al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto Álvarez (2001) afirma que:

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues, aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende (p. 11-12).

Sin embargo, en contraste con lo que teóricamente se afirma, en la práctica cotidiana, en las interacciones que suceden en las escuelas e instituciones educativas, en la mayoría de los casos, los instrumentos, medios y técnicas que se emplean, en ocasiones, presentan la evaluación como un proceso sancionatorio (limitado a la aplicación de pruebas de pregunta-respuesta) aislado del proceso de enseñanza, lo cual dificulta tanto la comprensión por parte de los actores principales, involucrados en este proceso, como su impacto y relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en el aula. Así, entonces, la revisión que se ha

hecho de los instrumentos que incluían los docentes investigadores en sus prácticas iniciales, permitió que se tuvieran en cuenta una serie de criterios para la formulación de los mismos ahora en el marco de una evaluación formativa y de carácter colaborativo. En ese sentido, fue importante determinar con los postulados de García (2003) y Camilloni (1998) que para el diseño de un instrumento y para la calidad de la medición de los procesos son determinantes la validez del instrumento, de la fiabilidad y de la facilidad en su aplicación y en el análisis e interpretación de los resultados.

Con esta claridad y en función de criterios como los propuestos por estos autores, es posible afirmar que la formulación o selección de un instrumento de evaluación no es un asunto azaroso (elección caprichosa) o desprovisto de reflexión o intencionalidad alguna, sino que resulta determinante en función de lo que se pretenda medir (Arribas, 2017), adecuándose a los parámetros como los antes mencionados.

## Conclusiones

Todo proceso investigativo sobre las prácticas de enseñanza de los profesores inevitablemente conlleva al establecimiento de reflexiones sobre dichas prácticas. En esa medida, al investigar, en el contexto del aula se revelan las características de cada docente, así como las acciones que despliega en la búsqueda de oportunidades de mejor en relación con las debilidades que van encontrando en sus prácticas a medida que van tomando conciencia que las mismas le imprimen a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de la importancia que tienen en la dinámica que cobran los procesos educativos en el espacio de las instituciones educativas. En ese sentido, resulta una experiencia gratificante el análisis de la manera en que se evoluciona en las prácticas a medida que avanza la investigación; por lo tanto, el rol del docente como investigador es importante en el contexto educativo actual, ya que este debe adaptar sus prácticas a las necesidades cambiantes del entorno en que se desenvuelve, y sobre todo hacer una revisión permanente de las mismas.

En el marco educativo actual se prioriza el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes, con el fin de alcanzar los estándares tanto nacionales como internacionales; por lo tanto, la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen que llevar a la reflexión de los docentes sobre sus procesos de aula. Esto ayudará a descubrir las fortalezas y las debilidades, y, a partir de estas, se pueden planificar de manera consciente las acciones que lleven a la superación de las dificultades y al fortalecimiento de los procesos educativos.

Así entonces, la reflexión frente a la cualificación de las prácticas de enseñanza de los docente propone como punto crítico en dicha revisión la relación existente entre la evaluación y el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues en esta relación se evidencia la necesidad de enfocarse en las prácticas evaluativas y de comprender la forma en que la transformación de estas incide en los procesos académicos de los estudiantes; sin dejar de lado el impacto que las prácticas evaluativas puedan tener en el contexto escolar. Esto porque la evaluación pasa a ser un elemento determinante de la planificación didáctica, que afecta todos los aspectos de la vida escolar: ambiente de aula, proyecto educativo del centro y proyecto curricular (Castillo, 2011, p. 32).

En atención a lo anterior, es importante mencionar que asumir los procesos de reflexión de las prácticas de enseñanza en perspectiva colaborativa y cíclica, y desde la confrontación con asuntos teóricos que determinan procesos inscritos en dicha práctica como la evaluación, posibilita no solo una revisión desde la propia práctica del maestro desde la confrontación con otras prácticas, sino además construir definiciones también bajo una lógica colaborativa que deviene de las acciones realizadas en torno al tema de la evaluación. Construcciones que dan cuenta de los cambios que se van introduciendo de forma consciente y pertinente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, además, implica proponer un proceso de evaluación que hace partícipe al estudiante y le permite al profesor plantear transformaciones en su práctica de enseñanza. Asuntos que dan cuenta de una transformación en la comprensión que se tiene del concepto, y que se convierte en un punto de partida para la transformación de las prácticas mismas.

Con base en la reflexión anterior, se podría afirmar que la evaluación se debe asumir de manera transversal a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evaluar al margen de estos procesos representaría una práctica limitada a la asignación de un valor que quizás no permita avanzar en el aprendizaje y reflexionar sobre la práctica del profesor. Sin embargo, a partir del análisis de realizado en el marco de este estudio, se concibe la evaluación como campo investigativo y a la vez como herramienta de conocimiento que permite mejorar la práctica de enseñanza, pues, la evaluación pone en diálogo las experiencias de aprendizaje, las acciones que se realizan para favorecerlas y los resultados que se esperan en el desempeño de los estudiantes (Tyler, 1973, citado por Careaga, 2001).

Al llevar a cabo el análisis de las transformaciones que se deben presentar en las prácticas de enseñanza, se entiende que el mejoramiento se alcanzará si se tienen en cuenta los tres ejes que fundamentan la práctica pedagógica en el aula: enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Con base en esta premisa, se puede señalar que, al modificar el proceso evaluativo como elemento transversal del desarrollo de los ejes anteriormente referidos, habrá un cambio directo del quehacer en el aula. Si se parte de la idea de que incluso al planear se debe pensar en la forma de evaluar, esto implica una transformación en la forma como se efectúa este proceso inicial. Las preguntas, en este caso, deberían ser: ¿qué se quiere que los estudiantes aprendan y cómo se lograría? Y ¿Cómo evidencia tanto el profesor y los estudiantes que lo lograron? Para responder estas cuestiones, es necesario tener claridad de los resultados previstos de aprendizaje y que cada actividad de evaluación tenga un propósito claro a cumplir que apunte a dichos resultados y que lleven a conocer en qué grado han sido comprendidas las temáticas.

Lo anterior, desliga, entonces, de la idea tradicional de la evaluación como herramienta de medida de cuánto sabe el estudiante; por el contrario, desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión, se toma como valoración continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo de pensamiento.

A partir de lo anterior, desde el estudio realizado podemos declarar dos fundamentos en relación con las prácticas de evaluación: (1) los criterios de evaluación deben ser claros, concordantes y expuestos a los estudiantes al comienzo del proceso; y (2) la retroalimentación puede ser planeada o informal durante el desarrollo de la clase, siempre con el objetivo de mejorar los procesos de comprensión del estudiante. Por lo tanto, si se planea para obtener el desarrollo de pensamiento, las estrategias de aula deberán ser enriquecidas con actividades que ayuden a visibilizar la comprensión de los objetivos planteados en el aula, a fin de darle la oportunidad al estudiante para que efectúe su proceso de metacognición.

Por otra parte, en relación con las características que debe tener una evaluación profesional estaría encaminada a la revisión de la planeación de las acciones evaluativas teniendo en cuenta los resultados previstos de aprendizaje que se pretendan alcanzar; en esa medida, se deben diseñar actividades que faciliten la apropiación del aprendizaje y herramientas que permitan recoger evidencias para identificar los avances en los procesos de aprehensión, así como los instrumentos que lleven a estos resultados de manera clara y continua, para reconocer la individualidad de cada estudiante, sus expectativas con respecto a su proceso, y hacerlo partícipe de este; de tal manera que se lleguen a concertar las formas y los criterios con los que será evaluado, lo cual le permite al estudiante tomar decisiones en relación con su propio aprendizaje. Para ello, han de tenerse

en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, en esa búsqueda para mejorar el proceso evaluativo, a fin de que sea cada vez más asertivo, con en el propósito de generar pensamiento.

así mismo, es importante asumir la evaluación como parte integral del proceso general que lleva a la formación de pensamiento. En consecuencia, la evaluación no puede ser una rueda suelta en el proceso de enseñanza, aunque su importancia, al comienzo de la investigación, residía en servir como un mecanismo de control y de mecanización más que de formación. Lo anterior ocurre porque, aun cuando se hace planeación del currículo y se desarrollan los temas de acuerdo con los estándares del Ministerio de Educación para cada grado o nivel, este proceso se adelanta según el cronograma institucional que se da al iniciar el año; pero no se realizaba una planeación de la evaluación por parte de los docentes investigadores.

En lo que corresponde a la evaluación, esta se deja al finalizar, sin tener en cuenta los ritmos de aprendizaje ni los cambios que pueden surgir en el proceso. En sí, el resultado es un simple cálculo numérico donde no se realiza ningún análisis, ni se toman decisiones frente al proceso de enseñanza, además de no dar evidencias de la apropiación del aprendizaje o si este en verdad llegó a ser significativo para cualquier estudiante, pues este tipo de decisiones dan cuenta de que las prácticas de enseñanza están atravesadas por una experiencia vivida, que puede ser transformada en el aula por los docentes a través de un proceso de investigación, en el que la evaluación es el eje transversal, pues permite modificar el proceso de enseñanza con el fin de evidenciar los procesos de comprensión de los estudiantes y de cómo estos fortalecen su proceso de aprendizaje.

Según las anteriores premisas y consideraciones, debe afirmarse que fue necesario modificar el concepto que los profesores investigadores tenían de la evaluación, en la medida en que se dejó de considerar como un proceso que se realiza al finalizar un bimestre, y que buscaba resultados numéricos así como las falencias existían en las concepciones de los estudiantes; por el contrario la evaluación se debe asumir como un proceso continuo y debe ajustarse según las evidencias de aprendizaje que surgen, donde la retroalimentación juega un papel primordial y los estudiantes son partícipes del proceso evaluativo; por otra parte, esto incide directamente en el proceso de enseñanza del docente, puesto que es posible analizar todos los aspectos que se presentan en cuanto a la evolución del pensamiento en los estudiantes y su capacidad para desarrollar pensamiento autónomo y crítico. Al modificar las prácticas evaluativas, se generó la transformación en el proceso de enseñanza, lo cual permitió mejores condiciones para el aprendizaje de los estudiantes y un desarrollo de pensamiento de las dos partes (docente-estudiante).

De otro lado, y a manera de cierre, es importante señalar que la evaluación formativa se presenta en el panorama educativo como la solución a las falencias del proceso evaluativo, puesto que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, incluye el currículo y se enfoca según el contexto de los estudiantes (Díaz Barriga, 2002).

En la evaluación formativa interesa tanto lo que ocurre en el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los estudiantes, como los “errores” cometidos por ellos mismos. Estos no son sancionados, al contrario, se valoran, ya que ayudan a descubrir lo que falta para refinarse y completarse.

También importan las representaciones y, en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de estas; es decir, las relaciones logradas entre la información nueva para aprender y los conocimientos previos, así como el grado de compartición de significados que se logra por medio del discurso o de la situación pedagógica.

En este tipo de evaluación se aprende a establecer criterios, a reflexionar sobre lo positivo y lo negativo y, sobre todo, a tomar decisiones fundamentadas. Estos aspectos favorecen al estudiante en la autorregulación de su aprendizaje y fomentan su aprendizaje autónomo, lo que permite que esté capacitado para que asuma responsabilidades. El punto de partida serán siempre los conocimientos previos que tenga el estudiante, los cuales, con un proceso fundamentado en la interacción con otros, lo llevarán a un nivel de desarrollo cognitivo.

de esta forma, la evaluación pasa de ser considerada como simple proceso de medición, de acreditación o de certificación a un aspecto determinante en el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o de las dificultades de la adquisición, de la comprensión o de la transferencia de algunos temas o contenidos.

finalmente, es importante referirnos a la incidencia que se alcanza al analizar las acciones evaluativas que los docentes asumen en su proceso de enseñanza y como la rigurosidad del análisis de este proceso es determinante en la toma de decisiones que propendan al mejoramiento continuo del docente; permitiendo a los estudiantes ser partícipes y protagonistas de su proceso de aprendizaje, lo cual conlleva mayores comprensiones en el desarrollo de su pensamiento y su interacción positiva con los problemas del contexto en el cual se encuentran.

## Referencias

- Acuña, L. & Tamayo, A. (2018). Consideraciones sobre los criterios para caracterizar prácticas significativas en evaluación. *Aula Urbana* (111), 3-5.
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arribas, J. M<sup>a</sup> (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404.
- Avellaneda, J. C., Izquierdo, A. y Ortiz, H. A. (2016). *Evaluación de aprendizajes mediante rúbricas en la asignatura de inglés en los grados séptimos de la Institución educativa Bicentenario* (Trabajo de especialización). Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2194/Avellanedajuan2016.pdf?sequence=1>
- Barrón, Ma. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 104-121.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Blythe, T. y otros. (1999). *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.
- Brousseau, G. (1997). *Introduction à la théorie des situations didactiques*. París: INRP Eductice.
- Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica?: El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (1), 163-174
- Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352.
- Cárdenas, J. A., & Suárez, M. I. (2018). Evaluación auténtica: una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula. *Magazín Aula Urbana*, (111), 8
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Colección: Aula Abierta.

- Castaño, J. (2008) La evaluación de aula. Una práctica compleja. En *Evaluación en el Aula: Del control a la comprensión* (pp. 21-36). Bogotá: IDEP.
- Castejón, F., López-Pastor, V.M., Julián, J. & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11 (42), 328-346
- Castillo, J. L. (2011). *La motivación intrínseca de los alumnos del nivel primaria frente a la evaluación del conocimiento* (Tesis de maestría). Toluca (México): Tecnológico de Monterrey.
- Castillo, S. (Coord.). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, O. D. (1999). *Evaluación integral: Del paradigma a la práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (extra-7), 1-8.
- Cruz, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41501/2/LCG\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41501/2/LCG_TESIS.pdf)
- De Ketele, J.M. (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruselas: De BoeckWesmael.

- Díaz Barriga, A. (1992). Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa. *Perfiles Educativos*, (57-58),
- Díaz, F. y Díaz Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. En F. Díaz y G. Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.<sup>a</sup> ed.) (349-425). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Elliot, J. (2004). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Morata.
- Fernández, M., Alcaraz, N. & Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1), 51-67
- Gairín, J., García San Pedro, M<sup>a</sup>.J., Gisbert, M., Rodríguez Gómez, D., y Cela, J. M<sup>a</sup>. (2008). *La evaluación por competencias en la universidad: posibilidades y limitaciones*. Barcelona: Bellaterra
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B. & López-Pastor, V. (2019) Evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: Resultados tras cuatro años de implementación en una Universidad Pública chilena. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12 (1), 139-155.

- García, J. (2003). *Métodos en investigación en educación*. (V. II). Madrid: UNED.
- Gómez, A. (2019). Percepción de los docentes sobre retroalimentación. En Pérez-Vera, I. & García, D. (Eds.). *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 457-463). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Grupo Educare. (13 de enero de 2012). Modelo holístico Dr. Giovanni Ianfrancesco [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vM3qo8SZPiE>
- Hamodi, C., López Pastor, V., & López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Harvard, Graduate School of Education. Project Zero [Sitio web]. Disponible en <http://www.pz.harvard.edu/>
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: NARCEA.
- Hernández, P. (2015). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, N. & Murillo, F (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(1), 107-128.

- lafrancesco, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.<sup>a</sup> ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- lafrancesco, G. y Giovanni, M. (2011). *Modelo pedagógico holístico transformador. Fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la escuela transformadora*. Bogotá: Coripet.
- Ibarra, L., Formeliano, B. & Méndez, G. (2017). La evaluación: un desafío en el contexto de formación docente. En Serna, L. (Ed.). *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 559-568). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- IED San Gabriel Cajicá. (2016-2017). *Manual de convivencia*. Cajicá: S.E.
- Jané, M. (2005). Evaluación del aprendizaje ¿problema o herramienta? *Revista de estudios sociales*, (20), 93-98.
- Jiménez, F., & Chinchilla-Jiménez, R. (2018). Prácticas de evaluación y retroalimentación en la formación de orientación. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 26-42
- Kemmis, S. M. y Taggart, M. R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (4.<sup>a</sup> ed.). Barcelona, España: Graó.
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.

- López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: Conceptos, estrategias y recomendaciones* (2.<sup>a</sup> ed.). Bogotá: Magisterio.
- Lozano, F. G. y Tamez, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221.
- McMillan, J. H., Myran, S. y Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Educational Research*, 95 (4), 203-213.
- Méndez, J. M. Á. (2012). Pensar en la evaluación como recurso del aprendizaje. Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII, 139-citation\_lastpage.
- Mendivelso, H., Ortiz, S. & Sánchez, C. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de estudiantes del área de matemáticas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente: Manual de aplicación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Molina, M. & López-Pastor, V. (2019). ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación formativa y compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (1), 85-10
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R. & Aguirreaguilar, G. (2017). Transformar la formación inicial docente: una aproximación a los perfiles de prácticas de

- evaluación. *Revista iberoamericana de Estudos em Educação, Araraquara*, 12 (2), p. 1462-1480.
- Morales, M. Y. y Restrepo, I. (2005). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Moreno, J., Candela, A. & Bañuelos, P. (2019). Evaluaciones formativas en el aula: Análisis discursivo de la actividad de retroalimentación en la práctica supervisada de psicólogos educativos en formación. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12 (1), 121-137
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(95), 23-36.
- Muñoz, J., Villagra, C. & Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91
- Osorio, K. y López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Ortiz, J. V. (2018). La evaluación como oportunidad de aprendizaje. Una práctica necesaria para transformar la escuela. *Magazín Aula Urbana*, (111), 7
- Páramo, M. B., & Castro, M. (2017). Prácticas de evaluación en Educación Infantil: un proyecto globalizado y en comunidad. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (10), 047-052
- Pardo, S. L., Arévalo, M. y Quiazua, M. (2014). *Desarrollo de pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación* (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.

- Parra, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, (5), 113-125.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente (PID) y Seminario Permanente internivelar sobre Evaluación Formativa y Compartida. Transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, (8), 27-34.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Rendón, S. & Rubio, G. (2006). Sujeto y pedagogía: ciudadanía y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10.
- Restrepo, B. (2006). La investigación-acción pedagógica, variante de la investigación-acción educativa que se viene validando en Colombia. *Revista Universidad de La Salle*, (42), 92-101.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, (11), 113-118.
- Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Rueda, M. & Torquemada, A. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (53), 97-112.

- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, (22-23), 25-66.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!* Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23-35.
- Santos, M. Á. (1998). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, (41), 143-158.
- Schulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Solé, I., Miras, M. & Castells, N. (2003) Where is innovation in innovative assessment practices? *Journal for the Study of Education and Development*, 26 (2), 217-233.
- Stiggins, R. y Conklin, N. (1992). *In teacher's hands: Investigating practices of classroom assessment*. Albany, State University of New York Press.
- Stiggins, R. J., Arter, J., Chappuis, J. y Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning. Doing it right-using it well*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia, narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA- CLACSO,
- Tamayo, M. (1999). *Aprender a investigar*. Bogotá: Icfes.
- Tobón, S., Rial A., Carretero, M. Á, García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater, Magisterio.

- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla
- Torres, A., Chamorro, J. y Torres, N. (2002). *Investigar en educación y pedagogía*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Tuckman, B. W. y Monetti, D. M. (2011). *Psicología educativa*. Bogotá: Cengage.
- Vera, A., Poblete, S. & Díaz, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 361-372.
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villegas, M., González, G. & Gallardo, K. (2018). Aplicación de un modelo de retroalimentación como estrategia de evaluación formativa en educación superior. *Revista de Investigación educativa*, 8(16), 88-94
- Zambrano, A. (2014). Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile (Tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperada de [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_284147/azd1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_284147/azd1de1.pdf)

## Anexos

*Anexo 1: Formato de autoevaluación y coevaluación institucional utilizado por los docentes investigadores al comenzar la investigación*

	<b>AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN DE ESTUDIANTES</b>			Código: F-PM-DC-31
	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL</b>			Versión 1 – 15/07/2016
	Elaborado por: Representante comité de calidad	Revisado por: Coordinación de Calidad	Aprobado por: Rectoría	Página 1 de 1

ESTUDIANTE \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Área \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_

### AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

Dimensiones	INDICADORES	AUTOEVALUACIÓN			COEVALUACIÓN		
		Nunca	Algunas veces	Siempre	Nunca	Algunas veces	Siempre
Conocer							
Hacer							
Ser							
Convivir							
DESEMPEÑO CUALITATIVO (acorde a los rangos institucionales)		S ___ A ___ BS ___ BJ ___			S ___ A ___ BS ___ BJ ___		

EVIDENCIAS DE FORTALEZAS:
EVIDENCIAS DE DIFICULTADES:
PLAN Y ACCIONES DE MEJORA:
SUGERENCIAS FRENTE A LA CLASE:

Anexo 2: Mallas curriculares, 2016, de los docentes investigadores al comienzo de la investigación

	<b>MALLA CURRICULAR</b>			Código: F-PADIC-04
	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL – CAJICÁ</b>			Versión 2: 2-Dic-2013
	Elaborado por: Lic. Carmen Rosa Castillo Castro Coordinadora Académica	Revisado por: Lic. Carmen Rosa Castillo. Coordinadora de calidad	Aprobado por: Lic. Mg. Emperatriz Roper Avella Rectora	Página 1 de 2

**DOCENTE: WILSON FERNANDO PRADA DOMÍNGUEZ ÁREA: FINANZAS ASIGNATURA: ECONOMÍA, MAT FINANCIERA Y ESTADÍSTICA. GRADO: DÉCIMO COMERCIAL PERIODO: 1 AL 4**

ESTÁNDARES BÁSICOS Y/O ENUNCIADO	EJES TEMÁTICOS TEMAS Y SUBTEMAS	TIEMPO PREVISTO	SABER – HACER		METODOLOGÍA
			COMPETENCIAS	SUBPROCESOS	
Contabilizar los recursos de operación, inversión y financiación de acuerdo con las normas y políticas organizacionales	CONCEPTOS BÁSICOS DE ECONOMÍA. CONCEPTOS DE VALOR DEL DINERO EN EL TIEMPO. CONCEPTOS BÁSICOS, HISTORIA E INVESTIGACIÓN ESTADÍSTICA.	4 H/S	INTERPRETATIVAS: Entiende y analiza los elementos que rigen los procesos presentados en esta unidad.  ARGUMENTATIVA: Debate de manera crítica los postulados presentados y llega a propuestas analíticas y racionales.	Análisis y comprendo los aspectos generales y básicos de las ciencias económicas, estadísticas y financieras.	Clase magistral, la cual explora los elementos previos cognitivos y conductuales de los estudiantes, con lo cual el docente al exponer el tema, usando casos prácticos y usando las TIC'S modifica el aprendizaje y lo vuelve significativo para que pueda integrarlo a la vida.
	ESCUELAS ECONÓMICAS. INTERÉS SIMPLE E INTERÉS COMPUUESTO. SUMATORIAS, PRODUCTORIAS Y ELABORACIÓN DE TABLAS O CUADROS	4 H/S	PROPOSITIVA: Genera propuestas para el desarrollo de mejores procesos de enseñanza aprendizaje tanto personales como institucionales.	Conozco y comprendo las escuelas económicas, los conceptos sobre interés y el concepto de sumatorias y productorias.	
	PRODUCTO, INGRESO ECONÓMICO Y AGENTES ECONOMICOS. DIAGRAMAS DE FLUJO DE CAJA VARIABLES DISCRETAS Y CONTINUAS	4 H/S	LABORALES: Genera el tema de estudio en su vida laboral como parte de su formación integral.  CIUDADANAS: Desarrollo de habilidades de convivencia y ciudadanas para mantener unas sanas relaciones con la comunidad y con su entorno.	Conozco, comprendo y analizo que es el producto, el ingreso, los agentes económicos y las variables discretas y continuas y sus relaciones en el que hacer económico.	
	TEORÍA DE LA DEMANDA Y DE LA OFERTA FACTORES Y SU EMPLEO MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL.	4 H/S		Conozco los conceptos sobre demanda y oferta, sus relaciones y su importancia; Conozco los factores y su empleo y las medidas de tendencia central.	

*Anexo 3: Evaluaciones bimestrales, 2016, del grupo investigador al comienzo de la investigación*

	<b>EVALUACIÓN ESCRITA</b>		Código: F-PM-DC- 27
	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL</b>		Versión 1 – 15/07/2016
	Elaborado por: Representante Comité de Calidad	Revisado por: Coordinación de Calidad	Aprobado por: Rectoría

**AREA y / o ASIGNATURA: FINANZAS GRADO: ONCE DOCENTE: WILSONPRADA. PERIODO: 4**

<p>1.Cuál será el valor total de un crédito cuya tasa de interés es del 1.1% mensual y cuya duración es de 14 meses; Si se solicitaran \$ 500000 prestados para la compra de una moto.</p> <p>a. 5827552.337 b. 4219.566008 c. 4330.838054 d. Ninguna de las anteriores.</p> <p>2. Calcule la cantidad total adeudada después de 20 años , si se toman prestados \$ 2500 dólares y la tasa de interés compuesto es de 8% anual:</p> <p>a. 5827552.337 b. 11652.39286 c. 4330.838054 d. Ninguna de las anteriores.</p> <p>3. La probabilidad que un hombre acierte en el blanco es de <math>\frac{1}{4}</math>. Dispara 10 veces. ¿Cuál es la probabilidad de que acierte exactamente en 3 ocasiones?</p> <p>a. 1 b. 0.250282286 c. 0.749717713 d. 0.25</p> <p>4. Si de 6 a 7 de la tarde se admite que un número de teléfono de cada cinco esta comunicado ¿Cuál es la probabilidad, de que cuando se marquen 10 números de teléfono solo comuniquen dos? .</p> <p>a. 0.9435478 b. 0.6940235 c. 0.131680658 d. 0.30189888</p> <p>5. Un agente de seguros vende pólizas a 5 personas de la misma edad, según las tablas actuales la probabilidad de que una persona en estas condiciones viva 30 o más años es <math>\frac{2}{3}</math>. Dadas estas condiciones halle la probabilidad que transcurridos 30 años vivan las 5 personas.</p> <p>a. 0.9435478 b. 0.6940235 c. 0.131680658 d. 0.30189888</p> <p>6. Si se lanza una moneda 500 veces y salen 262 caras ¿Cuál es la probabilidad que salgan sellos? .</p> <p>a. 52.4% b. 47.6%. c. 0. d. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>7. Si la tasa de interés nominal <math>r = 16\%</math> anual, ¿Cuál será el interés efectivo generado cuando se le aplica un número de capitalizaciones de 12 al año?:</p> <p>a. 1.722707983%. b. 17.22707983%. c. 17.3510871%. d. 1.73510871%</p> <p>8. Si la tasa de interés nominal <math>r = 16\%</math>, ¿Cuál será el interés efectivo cuando la capitalización es continua?:</p> <p>a. 1.722707983%. b. 17.22707983%. c. 17.3510871%. d. 1.73510871%</p> <p>9. Una compañía de crédito anuncia que su tasa de interés para préstamos es de 2% mensual, Calcular la tasa de interés efectiva semestral:</p> <p>a. 12.6463%. b. 12.6162419%. c. 10.25%. d. 10.27%.</p> <p>10. Si la tasa de interés se expresa como el 5% trimestral, encontrar la tasa efectiva semestral</p> <p>a. 12.6463%. b. 12.6162%. c. 10.25%. d. 10.27%.</p> <p>11. Dados los números del 0 al 9 (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9), ¿ cuantas permutaciones se pueden realizar con ellos? .</p> <p>a. 362880. b. 3628800. c. 0. d. 20.</p> <p>12. En el lanzamiento de dos dados ¿Cuál es la probabilidad de obtener en uno de ellos el 2 y en el otro el 5? .</p> <p>a. 5.5555% b. 55.5555%. c. 0.0055 d. Ninguna de las anteriores.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Anexo 4: Seguimiento bimestral de contenidos, 2016, del grupo investigador al comienzo de la investigación*

	<b>SEGUIMIENTO DE CONTENIDOS (SYLLABUS)</b>			Código: F-PM-DC- 21
	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL</b>			Versión 1 – 15/07/2016
	Elaborado por: Representante Comité de Calidad	Revisado por: Coordinación de Calidad	Aprobado por: Rectoría	Página: 1 de 1

**AREA:** Comercio, sociales **ASIGNATURA:** Fundamentos, finanzas y legislación y sociales **PROFESOR:** Wilson Fernando Prada Dominguez **NIVEL:** 701, Novenos, Decimos electrónicos y onces comerciales **PERIODO:** Cuarto.

SEMANA	TEMA	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES Y AJUSTES A LA PLANEACION
1 12 al 16 de septiembre	Unidad Didáctica Finanzas y Legislación Once Comer.		Refuerzo periodo anterior
	Unidad Didáctica Fundamentos Inf y Comer Noveno		Refuerzo periodo anterior
	Unidad Didáctica Fundamentos Inf y Comer Séptimo		Refuerzo periodo anterior
	Unidad Didáctica Sociales decimo electrónica		Refuerzo periodo anterior
2 19 al 23 de septiembre	Desarrollo y subdesarrollo económico	Quiz , Presentación unidad didáctica en cuaderno.	Tema visto
	Nociones de Investigación de Mercados	Presentación unidad didáctica en cuaderno.	Tema visto
	Conoce el concepto de hoja de trabajo y sus ajustes.	Presentación unidad didáctica en cuaderno.	Tema visto
3 26 al 30 de septiembre	El ambiente y el ser humano.	Presentación unidad didáctica en cuaderno.	Tema visto
	Gradientes , Distribución Binomial	Ejercicios de presentación de Gradientes y binomial	Desarrollo de evaluación.
	Nociones de Investigación de Mercados	Realización de idea de negocio en el cuaderno	Desarrollo de evaluación.
	Conoce el concepto de hoja de trabajo y sus ajustes.	Realización de cuentas T y balanceo.	Desarrollo de evaluación.
	El ambiente y el ser humano.	Revisión de dibujo sobre ambiente y ser humano	Desarrollo de evaluación.
4 03 al 07 de octubre	Ejercicios con gradientes, Distribución Binomial	Quiz sobre ejercicios de gradientes y Distribución Binomial	Desarrollo de quiz
	Creación de productos, precio de los productos	Desarrollo de plegable, Brochure o folleto.	Tema visto
	Identifica y analiza los tipos de ajustes que se realizan al cierre contable	Desarrollo de cierre contable	Tema visto
	Deterioro ambiental y sostenibilidad.	Desarrollo del tema, en video.	Tema visto.
5 18 al 21 de octubre.	Evaluaciones bimestrales	Evaluaciones bimestrales	
	Evaluaciones bimestrales	Evaluaciones bimestrales	

*Anexo 5: Unidades didácticas 2016, del grupo investigador al comienzo de la investigación*

	<b>UNIDAD DIDÁCTICA</b>		Código: F-PM-DC-05
	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL</b>		Versión 1 – 15/07/2016
	Elaborado por: Representante de calidad	Revisado por: Coordinadora de Calidad	Aprobado por: Rectoría

**UNIDAD DIDACTICA No 04 AÑO 2016**

NOMBRE DEL DOCENTE: **WILSON FERNANDO PRADA DOMÍNGUEZ** GRADO: **SÉPTIMO**

DE LA SEMANA No.: **31** A LA SEMANA No.: **40** PERIODO: **CUATRO (4)**

No. DE SESIONES PROGRAMADAS: **20 (VEINTE) CLASES**

FECHA DE INICIO: **SEPTIEMBRE 12**

FECHA FINAL: **NOVIEMBRE 25**

**ESTÁNDAR (ES) A TRABAJAR:**

Reconocer la clasificación y demás parámetros que permiten involucrar al estudiante en la práctica contable de los recursos financieros y económicos que se le requieran.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:**

Conoce el concepto de hoja de trabajo y sus ajustes.

Identifica y analiza los tipos de ajustes que se realizan al cierre contable.

Elabora la hoja de trabajo y balance de prueba.

**COMPETENCIAS: (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)**

**INTERPRETATIVAS: Entiende y analiza los elementos que rigen los procesos presentados en esta unidad.**

**ARGUMENTATIVA: Capacidad para debatir de manera crítica los postulados presentados y llegar a propuestas analíticas y racionales.**

**PROPOSITIVA: Genera propuestas para el desarrollo de mejores procesos pedagógicos tanto personales como institucionales.**

**LABORALES: Capacidad de integrar el tema de estudio en su vida laboral como parte de su formación integral**

**CIUDADANAS: Desarrolla habilidades de convivencia y ciudadanas para mantener unas sanas relaciones con la comunidad y con su entorno.**

**DESEMPEÑOS (Qué acciones evidencian los desempeños esperados)**

**Desempeño Superior: 4.6 a 5.0**

**Desempeño Alto: 4.0 a 4.5**

**Desempeño Básico: 3.4 a 3.9**

**Desempeño Bajo: 1.0 a 3.3**

**EVALUACIÓN: (Qué espero evaluar)**

**Actividades Propias del Área (50%):**

- Evaluaciones parciales: 30%
- Trabajos e investigaciones en casa: 10%
- Trabajos y talleres en clase: 10%

**Evaluación Bimestral (20%)**

**Auto-evaluación (10%)**

**Evaluación Socio-afectiva (20%)**

**REVISIÓN DE REFERENTES: (Estándares)**

**Decreto 2649 del 29 de Diciembre de 1.993**

**Decreto 2650 del 29 de Diciembre de 1.993**

**Código de Comercio**

**MARCO DISCIPLINARIO Y DIDÁCTICO: (Consulta del docente sobre pedagogías, marco teórico enfocado al modelo pedagógico del colegio)**

**El modelo constructivista de la institución, articulado con el enfoque pedagógico, acerca de la modificabilidad cognitiva, permite al estudiante generar un cambio en lo que corresponde a la manera en que enfrenta su entorno ya que modifica su percepción frente a la realidad, apropiándose de ella y asumiendo su responsabilidad, logrando adaptarse a los nuevos contextos y escenarios de su vida.**

**SABERES PREVIOS: (Qué conocimientos mínimos requieren mis estudiantes)**

**Digitación.**

**Conceptos básicos de empresa y su clasificación.**

**Conocer la historia e inicios de la contabilidad, así como los conceptos básicos sobre contabilidad, sus objetivos y campo de acción. Conceptos de comerciantes y temas afines.**

**Concepto de la cuenta "T", esquemas, registros, saldos de comprobación y clasificación y movimiento de las cuentas.**

**Conocimientos previos referentes al P.U.C.**

**Lecto-escritura acorde al grado académico que cursa.**

**DIAGNOSTICO: (Qué conocimientos requeridos TIENEN mis estudiantes: FORTALEZAS Y DEBILIDADES.)**

**Conocer el Plan único de cuentas para comerciantes.**

**Entender la Normatividad, principios y normas de contabilidad en Colombia.**

**Identificar las Descripciones y dinámicas del PUC.**

**CARACTERIZACIÓN DE MATERIALES: (Describir número de páginas, del texto de consulta, si es video la pagina WEB, películas, nombre y sinopsis)**

<b><u>RECURSOS EDUCATIVOS:</u></b>		<b><u>IDEA GENERAL DE SU USO PEDAGÓGICO</u></b>
<b>TALLER</b>	X	Conocer la interpretación de los temas vistos en las clases.
<b>GUÍA</b>	X	
<b>LIBRO DE TEXTO</b>	X	Complementar y afianzar los conocimientos adquiridos en las clases.
<b>COLECCIÓN</b>		
<b>MALETA DE TRANSICIÓN</b>		
<b>RECURSO VIRTUAL O DIGITAL</b>	X	Lograr que los estudiantes tengan los conceptos técnicos básicos para el aprendizaje. Uso de TIC's para práctica contable.
<b>RECURSO NO CONVENCIONAL ¿Cuál?</b>		

**DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE Y METODOLOGÍA: (El orden en que se desarrolla esta etapa está sujeto a las decisiones didácticas del docente)**

Clases magistrales y practicas por parte del docente al exponer el tema, usando casos prácticos y usando las TIC'S en búsqueda de un aprendizaje significativo por parte del estudiante.

**EJECUCIÓN: (Acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje)**

**Teoría que consignan en el cuaderno con los temas, y ejemplos escritos y gráficos en el cuaderno.**

**Forma de buscar una cuenta por código y por nombre en el catálogo de cuentas.**

**Reconocimiento y aplicación del concepto Clase grupo, cuenta y subcuenta..**

**Elaboración de sopa de letras y crucigramas con los temas vistos.**

**Glosario con términos técnicos para afianzar el conocimiento.**

**Investigaciones y trabajos para ampliar los conocimientos.**

**ESTRUCTURACIÓN: (Conceptualización frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)**

Conceptualización de Hoja de Trabajo.

Definición de Ajustes, su clasificación y asientos de ajustes.

Elaboración del Balance de Prueba.

Ejercicios de aplicación.

**VALORACIÓN: (Momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si están alcanzando o se cumplieron los objetivos de aprendizaje)**

Durante los momentos intermedios, se revisaran los trabajos que habían quedado pendientes para que sean presentados de manera clara y terminados, en el caso de evaluaciones se volverán a desarrollar con la misma temática, al igual que los ejercicios prácticos en cualquiera de los casos si el trabajo se desarrolla en extratiempo su valoración será la mínima del desempeño básico ya que se busca la igualdad entre aquellos que presentaron en el tiempo previsto y los que no. Al estudiante se le descontara cinco centesimas en la valoración de la nota socioafectiva por cada falla o ausencia no justificada en el bimestre, al igual que por llamados de atención presentados debidos a (porte de uniforme , mala presentación o reporte disciplinario

## Anexo 6: Evaluaciones internas, 2016

		REJILLA DESEMPEÑO PRUEBAS DE COMPETENCIAS						Código: F-PM-DC-32		
		INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL						Versión 1 - 15/07/2016		
		Elaborado por:		Revisado por:		Aprobado por:		Pag. 1 de 1		
AREA: MATEMÁTICAS			ASIGNATURA: MATEMÁTICAS				PERIODO:	AÑO:2016		
NIVEL	Número de estudiantes que atiende	NO. estudiantes con desempeño bajo	%	No. De estudiantes con desempeño básico	%	No de estudiantes con desempeño alto	%	No. De estudiantes con desempeño superior	%	
SEXTO	164	8	4,9	125	76,2	28	17,1	3	1,8	
SEPTIMO	154	8	5,2	117	76,0	27	17,5	2	1,3	
OCTAVO	144	5	3,5	116	80,6	15	10,4	8	5,6	
NOVENO	175	74	42,3	67	38,3	23	13,1	11	6,3	
DECIMO	142	51	35,9	53	37,3	28	19,7	10	7,0	
ONCE	140	75	53,6	35	25,0	24	17,1	6	4,3	
<b>TOTAL</b>	<b>919</b>	<b>221</b>	<b>24,2</b>	<b>513</b>	<b>55,6</b>	<b>145</b>	<b>15,8</b>	<b>40</b>	<b>4,4</b>	

Anexo 7: Evaluaciones externas, 2016

ÍNDICE SINTÉTICO DE LA CALIDAD COMPARATIVO DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL - CAJICÁ  
2015-2016.

BÁSICA PRIMARIA	2015	2016
PROMEDIO NACIONAL PRIMARIA (NAL)	5.07	N.R
PROMEDIO ENTIDAD TERRITORIAL CERTIFICADA PRIMARIA (ETC).	5.45	N.R
ÍNDICE SINTÉTICO IED SAN GABRIEL	6.98	N.R

BÁSICA PRIMARIA	2015	2016
PROGRESO	2.42	N.R
DESEMPEÑO	2.95	N.R
EFICIENCIA	0.85	N.R
AMBIENTE ESCOLAR	0.75	N.R
TOTAL	6.98	

MEDIA.	2015	2016
PROMEDIO NACIONAL MEDIA (NAL)	5.57	5.89
PROMEDIO ENTIDAD TERRITORIAL CERTIFICADA MEDIA (ETC).	5.82	6.31
ÍNDICE SINTÉTICO IED SAN GABRIEL	7.17	7.6

BÁSICA SECUNDARIA	2015	2016
PROMEDIO NACIONAL SECUNDARIA (NAL)	4.93	5.27
PROMEDIO ENTIDAD TERRITORIAL CERTIFICADA SECUNDARIA (ETC).	5.51	5.65
ÍNDICE SINTÉTICO IED SAN GABRIEL	5.67	5.63

BÁSICA SECUNDARIA	2015	2016
PROGRESO	1.5	1.51
DESEMPEÑO	2.58	2.47
EFICIENCIA	0.83	0.90
AMBIENTE ESCOLAR	0.74	0.75
TOTAL	5.67	5.63

AÑO	LENG	MATE	C. SOC	FIL	BIOL	QUIM	FIS	ING	OPT / INTERD	PROM. FINAL	CATEGORÍA	1/2 NAL
2005	49.89	45.72	44.48	47.8	51.19	45.27	47.33	46.51	48.46	46.96	ALTO	
2006	51.01	45.96	47.11	51.39	48.89	45.82	46.18	44.94	48.83	47.37	SUPERIOR	46.1
2007	48.92	46.84	47.13	42.87	49.2	46.2	45.43	47.43	48.94	46.75	ALTO	44.47
2008	48.7	46.76	49.44	43.95	47.84	46.99	44.39	42.01	50.32	46.26	ALTO	44
2009	47.05	46.91	46.89	43.43	46.6	46.61	44.86	44.1	48.32	45.8	ALTO	
2010	54.29	53.83	53.3	52.02	53.58	52.44	51.81	51.64	50.08	52.86	ALTO	50
2011	49.79	49.89	46.87	43.72	46.67	47.44	47.46	41.79	41.19	46.7	ALTO	
2012	48.32	48.86	46.87	42.82	46.99	47.57	47.28	45.81	33.2	45.3	ALTO	

RESULTADOS COMPARATIVOS A 2016 DE LAS PRUEBAS ICFES 2005 -2013,

ESTUDIANTES JORNADA DIURNA I.E.D SAN GABRIEL

MEDIA.	2015	2016
PROGRESO	3.0	3.1
DESEMPEÑO	2.5	2.54
EFICIENCIA	1.67	1.96
AMBIENTE ESCOLAR	N.R	N.R
TOTAL	7.17	7.6

*Anexo 8: Ruta de planificación de la evaluación*

**RUTA GENERADA POR EL GRUPO INVESTIGADOR PARA LA  
PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN**

- 1. Definir metas de aprendizaje o tópicos generativos.**
- 2. Compartir metas de aprendizaje con los estudiantes.**
- 3. Conocimiento por parte de los estudiantes de las metas de aprendizaje, los criterios del logro y los instrumentos de evaluación.**
- 4. Evaluar con los instrumentos desarrollados o definidos.**
- 5. Recolectar evidencias.**
- 6. Interpretar evidencias recolectadas.**
- 7. Identificar brecha del aprendizaje.**
- 8. Retroalimentar a los estudiantes.**

*Anexo 9. Rúbrica de planificación de la ruta de evaluación*

<b>ACCIONES EN PRACTICA</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NO APLICA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Vinculo los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.				
Organizo y planifico mi trabajo.				
Utilizo instrumentos para recolectar evidencias.				
Creo oportunidades de aprendizaje que conduzcan al logro de los aprendizajes esperados.				
Defino los criterios de evaluación que utilizo.				
Comparto con mis estudiantes los criterios de evaluación que utilizo.				
Brindo retroalimentación a mis estudiantes acerca de su progreso en el aprendizaje.				
Uso los resultados de las evaluaciones para reflexionar.				
Uso los resultados de las evaluaciones para tomar decisiones.				
Uso los resultados de las evaluaciones para mejorar mi práctica.				
Me aseguro de que los ajustes que realizo a mi práctica incidan para el mejor desempeño de mis estudiantes.				

*Anexo 10. Matriz para el análisis de instrumentos de evaluación*

**Matriz para El Análisis De Instrumentos De Evaluación**  
Insumo:

CRITERIOS	NIVEL INICIAL	NIVEL MEDIO	NIVEL AVANZADO
Las actividades se presentan de manera clara y concreta, facilitando la comprensión del estudiante.	Las actividades no son claras, no facilitan la comprensión del estudiante.	Se evidencia alguna claridad en algunas de las actividades, pero no facilita la comprensión del estudiante.	Las actividades se presentan de manera clara y concreta, facilitando la comprensión del estudiante.
El instrumento utiliza diferentes actividades facilitando la comprensión de los estudiantes.	El instrumento es estandarizado y no tiene en cuenta el nivel de comprensión de los estudiantes.	El instrumento maneja algunas actividades pero no logra adaptarse a los diferentes niveles de comprensión de los estudiantes.	El instrumento es pertinente, facilita la comprensión y se adapta a los diferentes niveles de los estudiantes.
Las actividades posibilitan a los estudiantes la aplicación de los conocimientos adquiridos en diferentes contextos.	Las actividades no permiten a los estudiantes aplicar conocimientos adquiridos, son ejercicios de memoria.	Algunas de las Actividades, permiten a los estudiantes aplicar conceptos adquiridos.	Las actividades posibilitan a los estudiantes la aplicación de los conceptos adquiridos en diferentes contextos.
Las estrategias de evaluación son innovadoras, facilitan el proceso de enseñanza y generan impacto en el estudiante.	Las estrategias utilizadas son poco innovadoras por lo tanto no generan un verdadero interés en el estudiante.	Se utilizan estrategias de aprendizaje, pero no son lo suficientemente claras para lograr facilitar los procesos.	Las estrategias utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje despiertan el interés del estudiante y facilitan los procesos.
El instrumento permite reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, para generar cambios en la metodología.	El instrumento no permite la reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	El instrumento permite la reflexión de algún procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no da la opción de cambio	El instrumento permite reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilita al docente el análisis curricular para la mejora de prácticas pedagógicas.

Anexo 11. Rúbrica de retroalimentación

RÚBRICA RETROALIMENTACION

ASPECTO	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV
Monitoreo que realiza el docente al trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión.	No monitoreo	Monitoreo ocasional de la comprensión de los estudiantes	Monitoreo activo de la comprensión de los estudiantes	Monitoreo activo de la comprensión y el progreso de sus estudiantes
Calidad de retroalimentación que el docente brinda a los estudiantes a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas.	No hay retroalimentación. Evade pregunta que refleja incomprensión y desaprovecha las respuestas equivocadas como oportunidad para el aprendizaje.	Retroalimentación elemental. Indica únicamente si la respuesta es correcta o no, señala la respuesta correcta repitiendo la explicación original.	Retroalimentación descriptiva. Sugiere en detalle que hacer para mejorar o especifica lo que falta para el logro, intenta otro modo de explicar o ejemplificar favoreciendo un avance progresivo	Retroalimentación por descubrimiento o reflexión. Guía a los estudiantes en el análisis para encontrar Por ellos mismos una solución o una estrategia para mejorar o bien para que ellos reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen el origen de sus concepciones o de sus errores

## *Anexo 12. Talleres de concepciones sobre evaluación*

### CON SUS PLANEADORES DELANTE CONTESTEN DE FORMA INDIVIDUAL

#### 1.1 Qué es EVALUACIÓN?

Es un proceso que nos permite ver en el desarrollo de la acción pedagógica si los objetivos se van cumpliendo y si las temáticas fueron comprendidas por los estudiantes, también es la que nos permite ver si los métodos utilizados son adecuados para cumplir con lo planteado. Esta nos permite determinar si se producen cambios en los estudiantes y en qué grado se encuentra cada estudiante.

La evaluación es una estrategia de aprendizaje que consiste en valorar lo logrado por el estudiante en función de lo planeado y brinda al docente información valiosa para reorientar su práctica pedagógica.

La evaluación hace referencia al proceso continuo y permanente en el cual verifica la formación de pensamiento crítico y autonomía en los estudiantes y la pertinencia de las técnicas que los docentes usaron en el aula de clase para lograr la visibilización del mismo. De igual manera surge como un elemento que recompone situaciones en los cuales no se logran los objetivos.

La evaluación es un proceso que debe ser continuo, que permita la retroalimentación en los diferentes momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje; los criterios de evaluación deben ser públicos, es decir, los estudiantes los deben conocer al inicio de los procesos, además posibilita la visibilización del desarrollo de pensamiento.

#### 1.2 Cómo EVALUAR?

La evaluación se debe realizar de manera continua y flexible a través de la observación directa e involucrando a los estudiantes en la misma, en cada momento de la clase. Debe permitir una retroalimentación basada en los resultados y así crear espacios para realizar acciones de mejora. Se deben tener en cuenta los tres procesos: aprendizaje, enseñanza, pensamiento.

La evaluación debe ser un proceso continuo e integral, por medio de diferentes técnicas y estrategias, para lograr los fines planteados.

### De manera continua e integral

Para realizar el proceso evaluativo se considera inicialmente, como determinar si los estudiantes han comprendido y como lo han comprendido, para ello, se deben utilizar las estrategias y herramientas que permitan visibilizar el desarrollo del pensamiento, teniendo en cuenta la valoración continua y la retroalimentación del proceso, según los resultados paulatinos que se van obteniendo de esta.

#### CON SUS PLANEADORES DELANTE CONTESTEN DE FORMA GRUPAL

##### 2.1 Qué es EVALUACION?

La evaluación es un proceso que permite establecer, en diferentes momentos del transcurrir pedagógico, la forma en que se van cumpliendo los objetivos académicos dentro del aula de clase, en qué grado han sido comprendidos por los estudiantes y si los métodos seleccionados fueron adecuados para el cumplimiento de los objetivos. Este proceso debe ser de manera continua, realizando una observación directa e involucrando a los estudiantes en la misma. Esta práctica posibilita la toma de decisiones en el momento oportuno, garantizando un progreso constante y una proyección de futuras acciones, de igual manera permite realizar una retroalimentación basada en los resultados obtenidos creando un espacio para acciones de mejora.

##### 2.2 Cómo EVALUAR?

La evaluación se debe realizar de manera continua y flexible a través de la observación directa e involucrando a los estudiantes en la misma, en cada momento de la clase. Debe permitir una retroalimentación basada en los resultados y así crear espacios para realizar acciones de mejora. Se deben tener en cuenta los tres procesos: aprendizaje, enseñanza, pensamiento.

La evaluación también debe ser un integral, por medio de diferentes técnicas y estrategias, para lograr los fines planteados.

### Anexo 13. Evaluaciones de los integrantes del grupo

#### RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

A continuación de manera individual ubique el nivel en que desarrolló el trabajo en grupo sobre “resolución de situaciones problema” en cada uno de los siguientes criterios:

Posteriormente realice la evaluación de esta misma actividad a sus compañeros de equipo.

Nombre: \_\_\_\_\_

GRADO \_\_\_\_\_

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

Criterio	NIVEL Avanzado 4.1-5.0	NIVEL Intermedio 3.1-4.0	NIVEL Básico 2.0 -3.0	Autoevaluación	Coevaluación	
Preparación	Consulté aspectos y conceptos que me permitieron profundizar y utilicé mis apuntes para desarrollar la actividad.	Realicé algunas consultas y utilicé mis apuntes para desarrollar la actividad.	No consulte, me ajusté a lo que los demás propusieron.			
Debate	Participé activamente en el debate en grupo, al preparar la actividad, aportando conceptos propios.	Participé poco en el debate del grupo al preparar la actividad, aportando algunas ideas propias.	No participé en el debate en grupo al preparar la actividad.			
Contribución	Durante la construcción de la actividad aporté ideas y soluciones que contribuyeron al desarrollo efectivo de esta.	Aporté pocas ideas y soluciones al desarrollo de la actividad.	No aporté ideas al trabajo desarrollado en grupo.			
Comunicación	Comunicé mis ideas siempre de manera clara, objetiva y respetuosa.	Se me dificulta comunicar mis ideas. Mis ideas no son escuchadas.	Tuve roces con mis compañeros al momento de comunicar mis ideas.			
Escucha	Escuché y estimulé y las ideas de mis compañeros.	En algunas ocasiones no escuche las ideas de mis compañeros. Muy pocas veces me preocupé por que otros aportaran sus ideas.	Impuse mis ideas, desconociendo los aportes de mis compañeros.			
Diálogo	Estimulé y participé en el diálogo entre mis compañeros, mediante el	Participé en algunos de los diálogos con mis compañeros,	No estimulé, ni participé en los diálogos de mi grupo.			

	aporte de preguntas, dudas o sugerencias.	pero no estimulé ningún diálogo, con el planteamiento de una pregunta o exponiendo dudas o sugerencias.				
Rol	Asumí un rol activo en el equipo aportando mis habilidades y lo mantuve hasta el final.	Asumí un rol dentro del equipo ocasionalmente .	No asumí ningún rol dentro del equipo. Los demás se encargaron de realizar las distintas tareas requeridas.			
Metas de comprensión ¿Para qué?	Creo que la presentación de la actividad cumplió con las metas que nos propusimos como grupo	Creo que la presentación de la actividad cumplió parcialmente con algunas metas que nos propusimos como grupo.	Creo que la presentación de la actividad no cumplió con las metas propuestas como grupo.			
			Total			

### RUBRICA DE EVALUACIÓN DE RESOLUCIÓN DE SITUACIONES PROBLEMA

A continuación de manera individual ubique el nivel en que desarrolló el trabajo de resolución de situaciones problema en grupo e individual en cada uno de los siguientes criterios:

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**GRADO** \_\_\_\_\_

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

CATEGORIA	Nivel Avanzado 4.5-5.0	Nivel Intermedio 4.0-4.4	Nivel Básico 3.4 -3.9	Nivel Bajo 2.0 -3.3
Comprensión de la situación problema	Analizo, reconozco e interpreto adecuadamente los datos, identificando con claridad lo que se busca y demuestro una absoluta comprensión de la situación, su proceso de resolución y sus posibles soluciones.	Analizo, reconozco e interpreto los datos, identificando con claridad lo que se busca y demuestro una comprensión de la situación y su proceso de resolución.	Reconozco los datos e interpreto la relación entre los mismos, demostrando una comprensión básica de la situación problema.	Reconozco los datos, pero no los relaciono en el contexto de la situación problema, mostrando poca comprensión de la misma.
Estrategia	Siempre utilizo estrategias efectivas y eficientes, construyendo modelos matemáticos sencillos con la información sobre lo que significa cada dato y su correspondiente lugar en la resolución de la situación.	Utilizo con regularidad estrategias efectivas y eficientes, construyendo modelos matemáticos sencillos con la información de la situación problema.	Algunas veces utilizo una estrategia eficiente, pero no construyo modelos matemáticos que la sostengan.	Utilizo diferentes estrategias, pero no determino su eficiencia en la resolución de una situación problema.
Planteamiento de solución	Detallo los pasos seguidos, relacionando	Detallo los pasos seguidos y aplico	Detallo los pasos seguidos y busco los	Identifico algunos conceptos matemáticos

	y aplicando en grado óptimo los conceptos matemáticos necesarios para la resolución de la situación.	correctamente los conceptos matemáticos necesarios para la resolución de la situación.	conceptos matemáticos necesarios para la resolución de la situación.	que son necesarios en la solución de la situación, pero no los aplico correctamente.
Ejecución	Identifico las fórmulas aplicables, utilizando adecuada y rigurosamente el lenguaje matemático, realizando cálculos correctos y teniendo en cuenta las unidades de medida dependiendo de contexto de la situación.	Identifico las fórmulas aplicables, utilizando adecuadamente el lenguaje matemático, realizando cálculos correctos teniendo en cuenta el contexto de la situación.	Identifico las fórmulas aplicables, utilizando lenguaje matemático, realizando cálculos no siempre correctos sin tener en cuenta el contexto de la situación.	No identifico las fórmulas aplicables, por lo tanto, no uso adecuadamente el lenguaje matemático, cometiendo errores de cálculo que no me permiten resolver la situación.
Análisis de la solución	Analizo y discuto sobre el proceso de resolución, reflexionando y revisando los procedimientos, para detectar errores o caminos más eficientes y eficaces; permitiendo el mejoramiento de su proceder.	Analizo el proceso de resolución, revisando los procedimientos, para detectar errores o caminos más eficientes y eficaces.	Analizo el proceso de resolución, revisando los procedimientos utilizados.	No logre solucionar la situación y no reflexiono sobre la situación.

Total: \_\_\_\_\_

Anexo 14. Planeaciones de clase

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL  
SEDE CARLOS LLERAS

RUTA PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Docente: GEMMA ELIZABETH ROMERO MÉNDEZ	ÁREA: Ciencias Naturales	Grado: Tercero (301)	Periodo: 2
----------------------------------------------	--------------------------	----------------------	------------

1. Definir metas de aprendizaje y tópicos generativos:

iii Descubramos el aparato digestivo!!!

2. Compartir metas con los estudiantes:

- Los estudiantes desarrollarán comprensión del sistema digestivo, su función e importancia.
- Los estudiantes comprenderán el funcionamiento del sistema digestivo, su anatomía y su importancia en la nutrición del ser humano.
- Los estudiantes estarán en la capacidad de identificar las partes principales del sistema digestivo. ¿Cómo está formado el aparato digestivo?
- Los estudiantes reconocerán la importancia de la buena y sana alimentación y el cuidado del sistema digestivo, desarrollando hábitos y conductas responsables para la protección y promoción de una vida saludable. ¿Cómo debemos alimentarnos para crecer sanos?
- Utilización de un lenguaje coherente y preciso para expresar sus ideas sobre el tema, mediante la exposición de sus trabajos finales. ¿Cómo expresar mis ideas y conocimientos con claridad?

Estas metas serán explicadas por la docente y cada estudiante consignará en su cuaderno dichas metas.

3. Conocimiento por parte de los estudiantes de las metas de aprendizaje, los criterios del logro y los instrumentos de evaluación:

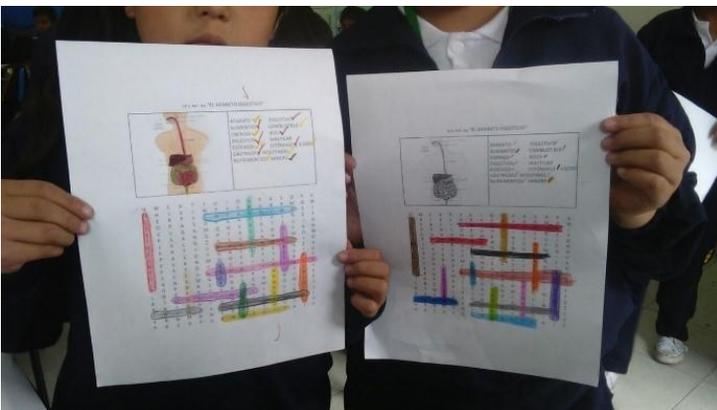
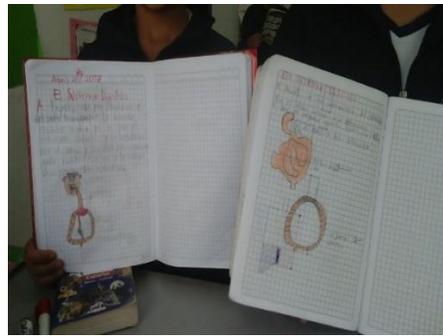
✓ CRITERIOS DEL LOGRO:

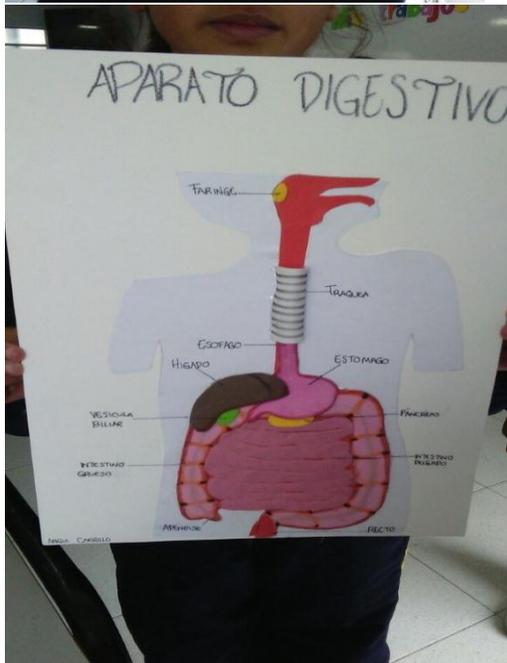
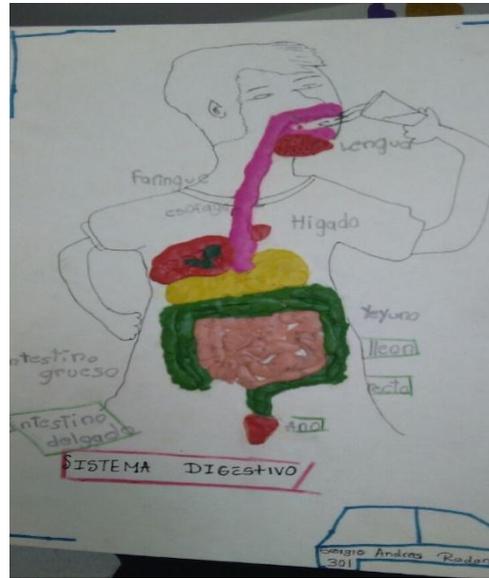
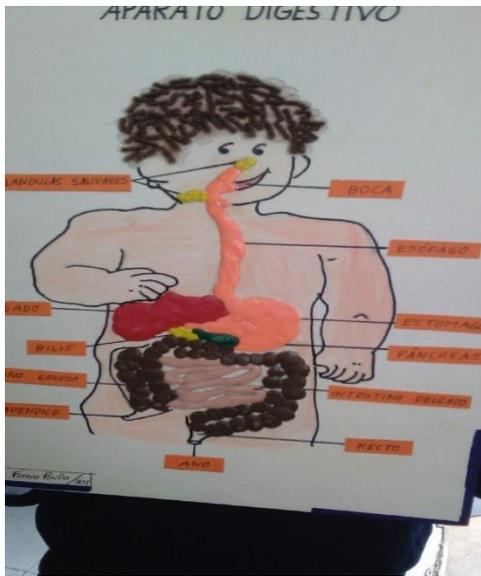
- Se evalúa la rutina de pensamiento, cada estudiante lee sus ideas sobre el tema escritas en: ANTES PENSABA.....
- Participación activa.
- Respeto por las opiniones.
- Puesta en común sobre los vídeos observados.
- Participación en clase.
- Elaboración asertiva del esquema conceptual y exposición clara y coherente del mismo.
- Valoración de la creatividad en la presentación del trabajo asignado.
- Puntualidad y calidad.
- Participación.

- Comparar lo que pensaba y ahora pienso....
  - Rúbricas.
  - ✓ **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:**
    - Expresión oral y escrita del tema.
    - Conceptos científicos del tema.
    - Representación gráfica del contenido mediante esquema conceptual.
    - Aplicación del tema en su diario vivir.
    - Construcción de la rutina ANTES PENSABA ..... AHORA PIENSO.....
    - Rúbricas de evaluación de contenido
    - Rúbricas de autoevaluación
- 4. Evaluar con los instrumentos definidos:**
- Elaboración del sistema digestivo en material reciclado.
  - Exposición de trabajos elaborados.
  - Formatos de rúbrica.
  - Construcción de la segunda parte de la rutina AHORA PIENSO..... y lectura de la misma en voz alta.
- 5. Recolectar evidencias:**
- Fotografías
  - Anexo rúbricas
  - Anexo rutina de pensamiento

## FOTOS









INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL  
SEDE CARLOS LLERAS

Antes Pensaba - Ahora Pienso

Es una rutina que refleja cómo y por qué ha cambiado nuestro pensamiento

Nombre: Juan José Muñoz Malacatema TEMA: El sistema digestivo GRADO: 3-01  
 Docente: Elizabeth Romero Méndez

Antes Pensaba: Que el sistema digestivo está hecho de carne y músculos  
que fortalecen mucho vasos

Ahora Pienso: Que ya entiendo. He aprendido que el sistema digestivo  
tiene muchas cosas como: el esófago, el estómago, la boca,  
el intestino grueso y el intestino delgado.

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL  
SEDE CARLOS LLERAS

Antes Pensaba - Ahora Pienso

Es una rutina que refleja cómo y por qué ha cambiado nuestro pensamiento

Nombre: Sebastian Quimbaya A. TEMA: El Sistema digestivo GRADO: 3-01  
 Docente: Elizabeth Romero Méndez

Antes Pensaba: Nos sirven para fortalecer nuestro cuerpo, nuestros huesos y  
vasjan al estómago.

Ahora Pienso: Entendí que el sistema digestivo tiene como parte principal la  
boca es una parte que nos ayuda a triturar los nutrientes, el  
esófago es un tubo que nos ayuda a llevar los alimentos al  
estómago, hay dos tubos uno delgado y otro grueso el del  
gado nos ayuda a llevar los alimentos al que nos sirven.

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL  
SEDE CARLOS LLERAS

Antes Pensaba - Ahora Pienso

Es una rutina que refleja cómo y por qué ha cambiado nuestro pensamiento

Nombre: Sebastian Quimbaya A. TEMA: EL Sistema digestivo GRADO: 3-01  
Docente: Elizabeth Romero Méndez

Antes Pensaba: Nos sirven para fortalecer nuestro cuerpo, nuestros huesos y  
vayan al estomago.

Ahora Pienso: Entendi que el sistema digestivo tiene como parte principal la  
boca es una parte que nos ayuda a triturar los nutrientes, el  
esofago es un tubo que nos ayuda a llevar los alimentos al  
estomago, hay dos tubos uno delgado y otro grueso el del  
pado nos ayuda a llevar los alimentos al que nos sirven.

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL  
SEDE CARLOS LLERAS

Antes Pensaba - Ahora Pienso

Es una rutina que refleja cómo y por qué ha cambiado nuestro pensamiento

Nombre: \_\_\_\_\_ TEMA: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_  
Docente: Elizabeth Romero Méndez

Antes Pensaba: \_\_\_\_\_

Ahora Pienso: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL SEDE CARLOS  
LLERAS

DOCENTE: Elizabeth Romero Méndez

ANTES PENSABA... AHORA PIENSO

Es una rutina que refleja cómo y por qué ha cambiado nuestro pensamiento

NOMBRE: \_\_\_\_\_ TEMA: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_



ANTES PENSABA:

---



---



---

AHORA PIENSO:

---



---



---



---



---

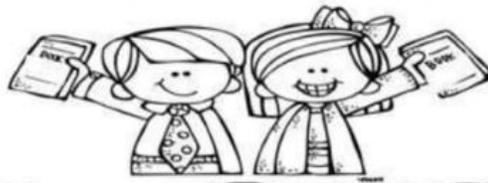
• ANEXO RÚBRICAS:

		1	2	3	4
Colaboración, respeto y participación en la realización de las tareas.		Ninguna	Poca	Bastante	Mucha
Comportamiento		Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
Creatividad en el proyecto y construcción del sistema digestivo.		No sigue el proceso en la elaboración del sistema digestivo.	Sigue bien el proceso, pero no capta bien los contenidos	Sigue bien el proceso y comprende lo que está haciendo	Sigue bien el proceso y pone en práctica lo aprendido.
Capacidad para expresar oralmente lo aprendido.	Baja	Media	Media- Alta	Alta	

## ¿Cómo lo he hecho hasta ahora?

Colorea la carita que consideres corresponde a tu desempeño en el aula; 😊 verde, 😐 amarillo y ☹️ rojo.

¿Atiendo a las indicaciones?	¿Cuido mi material?	¿Respeto a mis compañeros?
😊 😐 ☹️	😊 😐 ☹️	😊 😐 ☹️
¿Cumpló con mis tareas?	¿Mis cuadernos están presentables?	¿Hago caso a mi maestra?
😊 😐 ☹️	😊 😐 ☹️	😊 😐 ☹️
¿Hablo bajito?	¿Levanto la mano para participar?	¿Me levanto sólo cuando es necesario?
😊 😐 ☹️	😊 😐 ☹️	😊 😐 ☹️
¿Estoy aprendiendo?	Me gusta venir a la escuela?	¿Mantengo limpio el salón?
😊 😐 ☹️	😊 😐 ☹️	😊 😐 ☹️



COEVALUACIÓN			
Nombre:			
Participa en las actividades sin distraerse y se esfuerza por hacer las cosas cada vez mejor.			
Trabaja en grupo, escucha y respeta a los demás.			
Trata con respeto a todos sus compañeros y compañeras.			
Cuando se enoja: PARA, PIENSA Y ACTÚA.			
Cuando lo ofenden puede perdonar (recordar sin enojo) a sus compañeros y compañeras.			
<b>TOTAL</b>			
<b>VALORACIÓN NUMÉRICA</b>			

**6. Interpretar evidencias recolectadas:**

Después de valorar los trabajos de los estudiantes y analizar las rúbricas se identifican fortalezas y debilidades.

**7. Identificar brecha de aprendizaje:**

Definición de los criterios donde se observó mayor dificultad y posibles causas de estas.

**8. Retroalimentación de los estudiantes:**

Como es una evaluación continua se da a través de toda la clase con la participación activa, confrontación de criterios y opiniones, socialización, aprecio y valor por el trabajo del otro.