

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS  
ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA IE JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ BARRIO MANRIQUE  
DE MEDELLÍN**

Ivonne Palencia Querubín

Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula  
Chía 2023

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA IE JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ BARRIO MANRIQUE DE MEDELLÍN**

Ivonne Palencia Querubín

Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula

Lida Alexandra Isaza Sandoval

Magíster en educación

Universidad de la Sabana

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula Virtual

Chía, Cundinamarca

2023

## TABLA DE CONTENIDO

1.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	12
1.1.	Justificación.....	12
1.2	Contexto institucional.....	14
1.3	Descripción del problema .....	18
1.3	1.4 Formulación del problema.....	21
1.4	1.5 Objetivos .....	21
1.5.1	General .....	21
1.5.2	Específicos .....	21
2.	MARCO DE REFERENCIA.....	22
2.1.	Antecedentes.....	22
2.2.	Marco legal .....	26
2.3	Marco teórico .....	42
2.3.1	La Evaluación Formativa.....	42
	.....	53
	.....	53
	.....	53
	El pensamiento crítico.....	54
2.3.2	La sistematización de experiencias .....	56
2.3.2.1	La evaluación y la sistematización para la libertad.....	62
3.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	65
3.1	Paradigma de investigación .....	66
3.2	Enfoque de investigación.....	67
3.3	Tipo de investigación .....	67

3.3.1	La Investigación Acción Educativa (IAE) .....	68
3.4	Población y muestra .....	70
3.5	Instrumentos de recolección de información.....	71
3.6	Instrumentos de análisis de la información.....	72
3.7	Análisis de la información.....	75
4.	PLAN DE ACCIÓN .....	77
1.5	4.1 Diseño de la propuesta. ....	77
	4.1.1 La etnoeducación como propuesta curricular.....	77
	4.2 Estrategia didáctica.....	79
	4.3 Propuesta de plan de acción.....	81
5.	CONCLUSIONES .....	117
6.	RECOMENDACIONES .....	119
	Referencias .....	120
	Anexos .....	125

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Hallazgos del Libro Reglamentario de Calificaciones del Liceo Anzoátegui de Medellín – 1972. Fuente: Elaboración propia. ....	28
Tabla 2. Escala de valoración del Liceo Femenino de Manrique - 1979 .....	30
Tabla 3. Escala de valoración de la IE José Roberto Vásquez Barrio Manrique 1988-1992. 32	
Tabla 4. Tabla 4. Escala de valoración, Decreto 1469/1987, Art. 6.....	34
Tabla 5. Escala de valoración, Decreto 230/2002, Art. 5. ....	40
Tabla 6. Escala de valoración, Decreto 1290, Art.5.....	42
Tabla 7. Principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX. Fuente: Alcaraz (2014, p.20).....	46
Tabla 8. Conceptualizaciones sobre evaluación. Adaptación de Rosales (2000). ....	47
Tabla 9. Herramientas de sistematización de experiencias con base en Caja de Herramientas de la Embajada de Noruega en Colombia y Misereor (2021). ....	58
Tabla 10. Adaptación de Ejemplo de diseño con algunos ámbitos y técnicas de recogida de información de Rincón, 1997, p. 83 como se citó en Bausela, 2004 pp. 6-7. ....	72
Tabla 11. Instrumentos de análisis de la información. Elaboración propia. ....	74
Tabla 12. Categorías de análisis. Elaboración propia. ....	75
Tabla 13. Cronograma del plan de acción. Elaboración propia.....	83
Tabla 14. Sesión 1 - plan de acción.....	90
Tabla 15. Sesión 2 - plan de acción.....	95
Tabla 16. Sesión 3 - plan de acción.....	100
Tabla 17. Sesión 4 - plan de acción.....	104
Tabla 18. Sesión 5 - plan de acción.....	107
Tabla 19. Sesión 6 - plan de acción.....	109
Tabla 20. Sesión 7 y 8 - plan de acción.....	114
Tabla 21. Sesión 9 - plan de acción.....	117

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Boletín definitivo del Libro Reglamentario de Calificaciones del Liceo Anzoátegui de Medellín - 1972.....	27
Figura 2. Libro Reglamentario de Calificaciones IE José Roberto Vásquez Barrio Manrique 1994.....	33
Figura 3. Libro Reglamentario de Calificaciones, IE José Roberto Vásquez Barrio Manrique 2002.....	39
Figura 4. Fuente: elaboración propia con base en ICFES (2013) y Saldarriaga y Lopera (2015).....	53
Figura 5. Fuente: Facione (2007, p. 7). Adaptado de Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? .....	55
Figura 6. Fuente: Mejía (2018). Primer nivel de la sistematización.....	60
Figura 7. Fuente. Mejía (2018). Segundo nivel de la sistematización.....	61
Figura 8. Fuente: elaboración de M. R. Mejía (2011) a partir de La sistematización empodera y produce saber y conocimiento.....	61
Figura 9. Fuente: elaboración propia con base en Jara (2018).....	62
Figura 10. Fases de la Investigación Acción Educativa. Fuente: elaboración propia adaptado de Restrepo (2004).....	69
Figura 11. Recolección y análisis en los datos de la ruta cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 441).....	76
Figura 12. Elaboración propia. Estrategia didáctica del plan de acción.....	79
Figura 13. Estrategia didáctica aplicada al plan de acción.....	80
Figura 14. Adaptación de Ramírez, M. (2012). Mabungú Triunfo, poemas bilingües: palenque-español.....	84
Figura 15. Cómo hacer un fanzine y libro plegable. Fuente: elaboración propia.....	88
Figura 16. Cantos y arrullos del folclor afrocolombiano.....	96
Figura 17. Fuente: elaboración propia. Fotorelato. Archivo del proyecto Evaluación formativa para la convivencia.....	111
Figura 18. Fuente: elaboración propia. Momentos del fotorelato .....	112

Figura 19. Fuente: elaboración propia. Momentos del fotolenguaje. ....	113
Figura 20. Fuente: elaboración propia. Momentos de la fotopalabra. ....	116
Figura 21. Elaboración propia. Momentos de la fotopalabra. ....	116

## ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de preguntas estructuradas aplicado al grupo focal.	
Contextualización. Elaboración propia.....	125
Anexo 2. Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) de la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique (IE JRVBM).....	
	126
Anexo 3. Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IE JRVBM.....	
	126
Anexo 4. Entrevista semiestructurada a docente de la IE JRVBM. ....	
	126
Anexo 5. Libro Reglamentario de Calificaciones. Liceo Femenino Manrique, 1978. ....	
	129
Anexo 6. Libro Reglamentario de Calificaciones. IE José Roberto Vásquez, 1983. ....	
	129
Anexo 7. Libro Reglamentario de Calificaciones IE José Roberto Vásquez 1998 .....	
	130
Anexo 8. Boletín de notas, IE José Roberto Vásquez Barrio Manrique 2023.....	
	131
Anexo 9. Propuesta de evaluación/prueba escrita formativa con enfoque diferencial étnico .....	
	132
Anexo 10. Proyecto Evaluación formativa para la convivencia.....	
	136
Anexo 11. Línea estratégica del proyecto Evaluación formativa para la convivencia .....	
	136
Anexo 12. Primer libro de sistematización de la práctica evaluativa derivado del proyecto Evaluación formativa para la convivencia .....	
	136

## Resumen

La evaluación formativa resulta ser un desafío en las instituciones educativas porque la modificación de las prácticas evaluativas requieren de un cambio institucional y personal por parte de los actores educativos. Esta investigación busca diseñar medios, técnicas y estrategias que direccionen la ruta para la transformación de las prácticas evaluativas con la finalidad de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, establecimiento que en adelante denominaremos en el presente documento como IEJRVM por sus siglas.

Para llevarlo a cabo, inicialmente se caracterizará el estado de la evaluación formativa en el sistema educativo colombiano y en la IE JRVM, para luego formular estrategias didácticas evaluativas en el aula. Finalmente, se determina a través del análisis y evaluación de las metodologías utilizadas, si estas contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes.

**Palabras clave:** evaluación formativa. Pensamiento crítico, sistematización de experiencias.

## **Abstract**

Formative evaluation is a challenge in educational institutions because the modification of evaluative practices requires an institutional and personal change on the part of the educational actors. This research seeks to design means, techniques and strategies that direct the route for the transformation of evaluative practices with the purpose of favoring the development of critical thinking in fifth grade students of the educational institution José Roberto Vásquez Barrio Manrique, establishment that hereinafter we will refer to in this document as IEJRIBM by its acronym.

To carry it out, we will initially characterize the state of formative evaluation in the Colombian educational system and in the IE JRIBM, in order to then formulate didactic evaluative strategies in the classroom. Finally, it will be determined through the analysis and evaluation of the methodologies used, if they contribute to the strengthening of the students' critical thinking.

**Key words:** formative evaluation. Critical thinking, systematization of experiences.

## Introducción

El atributo formativo de la evaluación es inherente al proceso de valorativo del desempeño de los sujetos implicados, sin embargo, la evidencia depende de varios factores entre los que se encuentra las estructuras conceptuales de las instituciones educativas y el docente, lo cual depende de la actualización de los marcos referenciales direccionados a la enseñanza y el aprendizaje como construcción, de los aspectos geográficos e histórico-políticos; la disposición de los actores educativos para el diseño y ejecución de estrategias metodológicas orientadas a la formación de los estudiantes; y la adaptación intencionada y pertinente del currículo a las condiciones contextuales y particulares de los estudiantes.

Es por ello que la presente investigación plantea una ruta metodológica para alinear pedagógica, didáctica y conceptualmente el plan de estudios con la propuesta del Establecimiento Educativo (EE) por medio del proceso evaluativo, asumido este como una herramienta reflexiva necesaria en la valoración del desempeño de los estudiantes. En concordancia con esto, las Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) del Ministerio de Educación Nacional establece que:

La evaluación, como elemento, como herramienta de reflexión del servicio educativo, permite valorar el avance y los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad. En ese sentido, la evaluación aporta a la mejora de la calidad educativa y su implementación permite que los Establecimientos Educativos adelanten procesos de mejoramiento y seguimiento, siempre que se considere una acción permanente que permita obtener evidencias, emitir juicios de valor y realizar retroalimentación al trabajo de

los estudiantes y a las acciones que llevan a cabo los docentes desde su rol. (2018, p. 7)

La evaluación es permanente y sistemática para transversalizar el proceso formativo de los sujetos como un facilitador del aprendizaje en la medida que sea reflexiva por parte de todos los actores educativos. Por esto, la presente investigación se explica de la siguiente manera:

En el capítulo primero se hace la caracterización macro, meso y microcontextual de la población focal del proyecto, la cual se ubica en la IEJRVM, con la finalidad de determinar cuáles y cómo son las estrategias pertinentes en relación con los sujetos a trabajar. El segundo capítulo corresponde al aspecto que se torna problemático, por ende, amerita la presente investigación y cuáles son las metas esperadas. En la siguiente parte se realiza la fundamentación teórica que comprende los estudios recientes relacionados con las categorías de análisis determinadas en este proyecto; los referentes teóricos orientadores de la estrategia; y el marco normativo en el cual se ubica. Seguido, se describen el cómo se llevará a cabo la propuesta, con lo que finalmente se propone una estrategia didáctica para la implementación de la evaluación formativa como herramienta reflexiva, significativa y direccionada al mejoramiento educativo.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Justificación**

La evaluación se establece como uno de los aspectos más importantes del sistema educativo colombiano, sin embargo, tal relevancia depende en cierta medida de consideraciones personales de los docentes con respecto al desempeño de los estudiantes. Actualmente, Evaluar para Avanzar es la estrategia política para medir el desempeño de los estudiantes de las instituciones educativas del país, la cual se configura a través de tres componentes: plan de fortalecimiento académico y pedagógico, valoración del desarrollo y de los aprendizajes; y apropiación de resultados. Estos componentes están llamados a guardar coherencia conceptual, pedagógica y didáctica con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes – SIEE- de las instituciones educativas, pero en términos prácticos, la metodología de la evaluación tanto a nivel nacional, como municipal, carece del reconocimiento y valoración de la cultura local y de las necesidades del contexto.

Es por esto que la transformación de las prácticas evaluativas en un proceso formativo por medio del diseño de medios, técnicas y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de quinto grado de la IEJRVM es necesario porque aporta a la formación de sujetos reflexivos y críticos con su realidad local y con capacidad para su transferencia global. Un estudiante que critica su propio desempeño es capaz de cuestionar su realidad e innovar a partir de esta. Por lo anterior, este proyecto se enmarca dentro de la investigación-acción crítica porque esta se encuentra “íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social” (Latorre, 2005, p.31).

La evaluación formativa promueve un escenario flexible para la articulación del currículo con las competencias ciudadanas porque facilita la valoración objetiva, pertinente y permanente de los procesos de los estudiantes. Para la consecución del

objetivo de este proyecto se tendrán en cuenta instrumentos y técnicas de recolección de datos como la observación participante, por medio de la cual se hará identificación de los aspectos problemáticos de la práctica enfocados a la evaluación y al desarrollo del pensamiento crítico. En primer lugar, se caracterizará el estado de la evaluación formativa en el sistema educativo colombiano y en IEJRVBM por medio de un análisis documental. Seguido, se diseñarán estrategias didácticas en el aula con el grupo focal del proyecto para el fortalecimiento de evaluación formativa, como la creación de una narrativa visual y la construcción de un blog en la herramienta digital Sites de Google acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En tercer lugar, se evaluará y analizará cómo las estrategias diseñadas fortalecen el pensamiento crítico en los estudiantes por medio de entrevistas semiestructuradas y encuestas.

El desarrollo de este proyecto es necesario en la IEJRVBM porque además de exigir la revisión, reflexión y modificación de la práctica del docente motiva a los estudiantes a ser agentes de cambio de su comunidad, puesto que los apropia de herramientas, estrategias y los orienta a la construcción de conocimientos para resolver las problemáticas de la realidad, los hace conscientes y partícipes de una valoración constante de sus prácticas culturales y sociales. Como lo expresa Parekh (2005), aunque no se pueda sugerir un modo de vida pleno a partir de las evaluaciones críticas que se hagan de las expresiones culturales, necesidades e intereses de los sujetos, sí es válido la proposición de mecanismos que conduzcan a la superación de limitaciones y que se esfuercen en la promoción de la libre expresión, el desacuerdo y el debate.

En este sentido, los maestros y maestras se ubican en un ejercicio permanente de autocrítica, la cual debe ser transferida a la acción significativa con miras al mejoramiento de su quehacer pedagógico y de su vida personal. Esto es, que están llamados a propiciar en los contextos escolares principalmente, una cultura crítica frente a las actividades, tradiciones y convenciones propias de los sujetos. De acuerdo con Kymlicka (1995):

Las personas eligen entre las prácticas de su entorno en función de sus creencias sobre el valor de esas prácticas. Y tener una creencia sobre el valor de una práctica consiste,

en primera instancia, en comprender los significados que esta cultura le otorga. (p. 120)

Dicho esto, si los estudiantes deben ser agentes de cambio de su comunidad y – darle sentido y significado a los valores materiales e inmateriales que la cultura ha creado, a fin de transformarlos o cambiarlos – los docentes propiciarlos por medio de estrategias como el desarrollo del pensamiento crítico, en consonancia con Kymlicka (1995), las acciones pedagógicas asumidas en el aula deben impulsar lo que este autor propone como cultura *societal*, es decir, la elección significativa de diversas actividades humanas (social, educativa, religiosa, recreativa y económica (p. 112). Pero este abanico de opciones solo es posible en la medida que los miembros de una cultura, en este caso los actores educativos, construyan y modifiquen conceptualizaciones, estructuras mentales a partir de los recursos disponibles en el medio y de las interacciones con los otros, puesto que el “diálogo e interacción no se dan si no hay reconocimiento real de la pluralidad” (Fornet-Betancourt, s.f. p.51).

De ahí que la reflexión se configure en este proyecto como un dinamizador de las proyecciones, ahonde en sus particularidades y favorezca la crítica intencionada sobre sus aprendizajes, con la intención de comprometerlos con las dinámicas sociales actuales y así producir en la individualidad y colectividad nuevos compromisos de cambio tanto en su vida personal como social.

## **1.2 Contexto institucional**

Teniendo en cuenta las condiciones sociales, culturales, étnicas y geográficas de la IEJRIBM, podemos encontrar que los principios para el mejoramiento del contexto normativo de la evaluación - plan de fortalecimiento académico y pedagógico, valoración del desarrollo y de los aprendizajes; y apropiación de resultados -, no guardan relación con la realidad escolar. Puesto que la IEJRIBM es un establecimiento educativo oficial del municipio de Medellín ubicado en la comunicada 3 Nororiental Manrique, la cual cuenta con

una alta población multicultural, proveniente de diversos contextos culturales del país.

Esta comuna limita:

Al norte, con los barrios Carpinelo, Aldea Pablo VI, San Pablo y Villa Guadalupe de la Comuna 1 -Popular; al oriente, con el corregimiento de Santa Elena; al Occidente, con los barrios Berlín, La Piñuela, Las Esmeraldas, Campo Valdés No.1 y Manrique Central No.1 de la Comuna 4, Aranjuez; y al Sur, limita con los barrios La Mansión y Batallón Girardot de la Comuna 8, Villa Hermosa. A nivel geográfico, Manrique limita al Norte con la Quebrada Chorro Oscuro o El Zancudo, al Occidente con la Carrera 45, al Sur con la Quebrada El Ahorcado y al Oriente con el corregimiento de Santa Elena. Tiene un área total de 549 hectáreas correspondientes al 34.79% del total de la zona 1 de la Ciudad. (Plan de Desarrollo Local - Comuna 3 Manrique, 2019, p. 23)

La comuna en la que se encuentra la IE cuenta con 161.735 habitantes, de los cuales, el 25.3% están entre los 0 y 17 años de edad, y de estos últimos, el 9.3% (el mayor porcentaje de la ciudad con 1.311 casos) presentan algún tipo de discapacidad. En cuanto a la IE, esta cuenta con 1828 estudiantes – 279 estudiantes menos que en 2021- distribuidos en tres sedes, dos de primaria y una de bachillerato. Pese a que las tres sedes del EE se encuentran ubicadas en el mismo barrio, el estrato socioeconómico varía, esto es, que el promedio de la estratificación de la IE es de 1,8. Las familias de los estudiantes son de estructura diversa, algunas disfuncionales y otras sustitutas, lo que hace que el contexto de aula de los estudiantes sea heterogéneo. Se cuenta con un alto índice de estudiantes con discapacidad auditiva, física, intelectual, visual, sordoceguera, psicosocial y múltiple; lo que exige que el SIEE esté adaptado a las condiciones de ellos.

Según el Anexo del Plan de Desarrollo Medellín Futuro 2020-2023 en esta comuna se encuentra el mayor número de embarazos en adolescentes de 10 a 19 años por comuna y corregimiento del municipio (2018) con un total de 556 casos. En materia educativa, la tasa de cobertura bruta en educación en la comuna, es decir, el número de estudiantes independientemente de la edad es, en transición 92.6%; básica primaria con un 120.2%; básica secundaria con 120.9%; y la media con 71.1%. Lo que evidencia a que a medida que los estudiantes avanzan en la edad y nivel educativo, menor es el porcentaje de permanencia escolar, sumado a esto las limitadas oportunidades para acceder a la educación superior.

Las condiciones contextuales expuestas anteriormente, podrían significar la adaptación de estrategias curriculares por parte de los docentes y directivos docentes del EE, sin embargo, tales procesos están lejos de ello. Las iniciativas individuales tienden a ser las principales acciones en materia de articulación curricular del entorno local de los estudiantes con los contenidos básicos de aprendizaje. La IEJR/VM tiene como misión “el desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que fundamenten el proyecto de vida de los estudiantes” (2023, p.), por ello, en su SIEE contempla la evaluación del aprendizaje como un proceso integral, contextual, participativo, flexible, continuo y formativo de la valoración del aprendizaje de los estudiantes, en el cual no sólo intervienen los docentes, sino los estudiantes como actores activos de la evaluación de su propio desempeño.

Como grupo focal del proyecto están los estudiantes del curso 5°5, el cual está conformado por 13 niñas y 21 niños, para un total de 34 estudiantes cuyas edades oscilan entre de los 10 y los 14 años de edad (representando los mayores de 12 años el 44% de los miembros del curso) provenientes de distintos lugares como municipios de Antioquia, Bogotá, Cartagena de Indias, Chocó y Venezuela; lo que representa una brecha importante en las etapas de desarrollo de los niños y niñas, por ende, la convivencia se ha afectado negativamente puesto que constantemente los estudiantes entran en conflictos relacionados con el acoso escolar, discriminación étnica y situaciones asociadas a la divergencia de pensamientos.

Pese a que los acudientes de la mayoría de los estudiantes de este curso no accedieron a la Educación Superior, las aspiraciones de los niños y niñas a largo plazo se ubican en este nivel educativo, la mayor parte de ellos desea ir a la universidad o desempeñarse como profesional en un deporte específico. En cierta medida esto dificulta el acompañamiento de las familias con sus acudidos, sumado a esto las deficiencias en la conectividad que presentan casi el 20% de la población del aula y la carencia de un computador en más del 50% de los hogares. Los estudiantes provienen de familias de estructura diversa integradas entre dos y once miembros. Cuatro de las familias se autorreconocen como afrodescendientes, no obstante, existen otras que por rasgos físicos y culturales podrían pertenecer a este grupo étnico, pero desconocen este proceso de identidad cultural.

Diez de los estudiantes de este curso manifiestan haber reprobado al menos una vez un grado durante la primaria, esto podría ser un número bajo si tenemos en cuenta que sólo 6 estudiantes expresan haber cursado el nivel de preescolar completo; y que al menos la mitad practica una actividad extracurricular deportiva o cultural. En el aula de clase existen estudiantes con diversas discapacidades: intelectual (1), física (1), visual (2) y psicosocial (1). En el aula también hay un estudiante que padece una afección neuronal (epilepsia refractaria); y una niña con trastorno del lenguaje (dislexia).

Frente a esto, la IE cuenta con un equipo psicosocial según la dinámica de contratación municipal, lo que impide la continuidad de los procesos durante el año lectivo completo. De acuerdo con las orientaciones de los profesionales de apoyo para la construcción del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) desde el 2017 que se emitió el Decreto 1421 – “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” – las instrucciones de desarrollo del Plan incluían sólo la caracterización de la población. Si bien este paso es el primero en realizarse cada año como etapa del PIAR, la condición es que al finalizar el año lectivo los estudiantes con discapacidades cuenten con los ajustes razonables, pero esto dista de la realidad, puesto que, a la fecha de realización de este documento el proceso continúa en la recepción de diagnósticos para la construcción del Plan. El diagnóstico descrito no

contempla todas las variables cognitivas del resto del grupo de estudiantes: ritmos y estilos de aprendizajes diversos que evidencian los distintos niveles de competencias en los que se encuentra el grupo, como en el caso de las ciudadanas y las comunicativas.

### **1.3 Descripción del problema**

En el municipio de Medellín la evaluación del desempeño integral de los estudiantes se lleva a cabo por medio de los resultados de las pruebas Saber, Evaluar para Avanzar y de las Olimpiadas Medellinenses del Conocimiento, con lo cual se busca hacer una ponderación cuantitativa de los planteamientos globales en materia de educación, que de las potenciales de los estudiantes. Otra política pública educativa estima el aprendizaje de los estudiantes de cada establecimiento educativo mediante el índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), es decir, un indicador numérico en la escala de 1 a 10 calculado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES desde el año 2015. Según los últimos resultados (2018), el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber y la eficiencia del establecimiento educativo (EE), la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique (IEJRIBM) se encuentra en 4,3 por debajo de los 6 puntos de la Entidad Territorial Certificada y del 5,94 de la media del país. En cuanto a los niveles de desempeño de esta prueba en los estudiantes de primaria en lenguaje y matemáticas, encontramos que pasa en el año 2016 de 2,43 a 2,33 en 2017 y de ahí a 2,26 en 2018.

De acuerdo con las primeras pruebas de periodo del año 2023 realizadas por el grupo focal, el desempeño de la mayoría de los estudiantes fue bajo en lenguaje (93.9%) y matemáticas (81.8%) debido a que el tipo de preguntas que estas contenían eran de tipo inferencial y crítico; contrario al caso de las pruebas de ciencias naturales y ciencias sociales, las cuales estaban conformadas con preguntas de tipo literal, el desempeño del grupo fue básico. Por lo anterior, se puede determinar que el pensamiento crítico de los estudiantes debe ser fortalecido con estrategias que ahonden en la reflexión de sus

aprendizajes, falencias y compromisos con el contexto local y global, por medio de la realización de actividades como la narrativa visual y la creación de blogs (Sites de Google) con base en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU (Organización de las Naciones Unidas).

En el segundo semestre del año de desarrollo de esta investigación, las pruebas de escritas de periodo aumentaron el número de preguntas de comprensión inferencial y crítico, a su vez, la presentación de estas se realizó con herramientas interactivas como Quizziz, de manera individual y en parejas. De acuerdo con esto, los resultados de las evaluaciones escritas de cada nodo<sup>1</sup> tuvieron una leve mejoría, sin embargo, las evidencias del aprendizaje en otros momentos de la evaluación como la transferencia en clase de cada contenido, demuestra la apropiación aproximada del 68% de los estudiantes en materia de competencias y herramientas tecnológicas; un 44% en construcción de representaciones gráficas de la estructura del conocimiento; y un 80% en reflexión y sistematización de experiencias.

Los criterios de evaluación establecidos en las pruebas escritas y estrategias de evaluación de la institución guardan cierta coherencia con la normativa nacional “por medio de la cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media” (Decreto 1290, p.1), cuando expresa en su artículo 3 (propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes) , numerales 1 y 2 en cuanto a la identificación de las características personales, cognitivas y socioculturales de los estudiantes con la finalidad de valorar sus avances; además de exigir a las IE la entrega oportuna de la información mencionada para reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral de los estudiantes. Pero en la práctica, se evidencia la inconsistencia en relación con lo que se expresa en el documento escrito del SIEE, puesto que su última actualización data del año 2015, adjunto a este, las diversas resoluciones rectorales, del Consejo Directivo y Académico para hacer los cambios de

---

<sup>1</sup> La planeación curricular de la básica primaria en esta IE se realiza con base en contenidos curriculares integrados, articulando las áreas y asignaturas según su afinidad, estos son, los nodos Comunicativo, Matemático, Científico y Sociocultural.

turno según las condiciones del año lectivo. Esto es, que durante el periodo de virtualidad y alternancia de la educación a raíz de la pandemia del Covid-19, la IE se alineó a los estándares municipales y nacionales para la prestación del servicio a toda la comunidad educativa, sin embargo, los cambios estructurales en materia de evaluación sólo significaron el aumento del porcentaje de la autoevaluación de los estudiantes en la nota final de cada periodo académico, pasando de un 5% a un 20%, lo cual no significó un proceso reflexivo por parte de estos – exceptuando las iniciativas individuales de algunos maestros y maestras en la gestión de actividades enfocadas a la reflexión activa y participativa de los educandos tanto del desempeño individual como del colectivo.

A mediados del año 2023 el equipo de la Transformación Educativa y Cultural del Distrito<sup>2</sup> en acompañamiento a los maestros seleccionados por la institución – según criterios de representatividad por sedes y afinidad personal con las directivas de la IE, impidiendo de esta manera la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) - para la reestructuración del PEI, gestionaron varias actividades de análisis y propuestas de cambio del Proyecto Institucional inspiradas en pedagogos constructivistas como Julián de Zubiría. Una de estas actividades consistió en una encuesta realizada a 6 acudientes de cada curso en la que se pregunta cómo les gustaría que fuesen las estrategias de enseñanza/aprendizaje en la IE. Los resultados de esta encuesta evidenciaron las estructuras y concepciones previas que tienen los acudientes en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, producto de sus propias experiencias escolares y no en un contexto de pluralidad, transformación e innovación como lo exigen los estudiantes y las políticas públicas educativas; puesto que no hubo orientación y vinculación alguna de los padres en esta etapa del proceso.

---

<sup>2</sup> El Distrito Especial de Ciencia Tecnología e Innovación de Medellín cuenta con la Línea estratégica Transformación Educativa y Cultural del Plan de Desarrollo Medellín Futuro 2020-2023, cuyo objetivo es “consolidar un sistema educativo municipal moderno y pertinente a las dinámicas sociales, culturales y económicas, como base estructural para la construcción del Valle del Software, por medio de la dotación de capacidades y habilidades de los y las estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en general, que potencien el ser, el hacer y el servir”.

Pese a esto, iniciativas individuales como el proyecto de aula Evaluación formativa para la convivencia<sup>3</sup>, no solo busca fortalecer las competencias ciudadanas de los estudiantes mediante el proceso evaluativo, sino que vincula activamente a las familias, estudiantes y docente en la reflexión alrededor de la evaluación mediada por las Tics. La institucionalización de este tipo de proyecto no ha sido posible puesto que los directivos no demuestran interés en implementarlo, evidenciado así al no ser incluido en la construcción del modelo evaluativo institucional, debido a que este exige cambios estructurales no sólo en el currículo, sino en la práctica. Aunque es insistente el llamado por los compromisos estratégicos para el mejoramiento de este aspecto en la autoevaluación institucional, la realidad es que tales actividades se establecen como simples requisitos de diligenciamiento de un formato de seguimiento.

#### **1.3 1.4 Formulación del problema**

¿Cómo transformar las prácticas evaluativas para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de quinto grado de la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique?

#### **1.4 1.5 Objetivos**

##### **1.5.1 General**

Analizar como las prácticas evaluativas fortalecen el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de quinto grado de la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.

##### **1.5.2 Específicos**

---

<sup>3</sup> Proyecto desarrollado en la institución educativa desde el año 2019 con estudiantes de básica primaria. Durante el año 2023 se trabaja con los estudiantes de quinto grado de la sede José Manuel Mora Vásquez.

- Caracterizar el estado de la evaluación formativa en el sistema educativo colombiano y en la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.
- Diseñar estrategias didácticas en el aula para el fortalecimiento de evaluación formativa.
- Evaluar y analizar cómo las estrategias diseñadas fortalecen el pensamiento crítico en los estudiantes.

## **2. MARCO DE REFERENCIA**

La presente investigación toma como referencia los fundamentos de la teoría constructivista piagetiana y del Aprendizaje Significativo de Ausubel, porque el eje central del proceso es el estudiante, quien hace una interpretación de los contenidos a partir de sus conocimientos previos en interacción con su entorno para construir sus propios aprendizajes. Con base en esto, se determinaron tres categorías de análisis: la evaluación formativa, el desarrollo del pensamiento crítico y la sistematización de experiencias.

### **2.1. Antecedentes**

Para hacer una interpretación teórica de estas categorías es importante realizar una revisión de los resultados de investigaciones previas a esta, como el caso del artículo de investigación “La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Concepciones y realidades en la práctica” de Ramírez *et al* (2018), el cual expone diferentes concepciones sobre la evaluación formativa - especialmente en materia autoevaluativa y coevaluativa -, sus ventajas y limitaciones en contextos de aprendizaje. Enfatiza acerca la transformación de las prácticas educativas por medio de la evaluación integral en la que docentes y estudiantes asuman un cambio metodológico en el aula desde una postura reflexiva, crítica y autónoma.

Los resultados de dicha investigación guardan relación con el proyecto de investigación “La evaluación formativa, una herramienta para mejorar las prácticas de

aula” de Castro *et al* (2017), porque este documento demuestra cómo la asunción de estrategias de evaluación formativa en el aula mejora la enseñanza de las matemáticas, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes. Centran su estrategia metodológica en las fases: Planificación, acción, observación y reflexión del modelo de Espiral de Ciclos de Latorre (2003, p.32), para dar cuenta de cómo la reflexión sistemática del trabajo de investigación facilitó el diseño de actividades para el alcance del objetivo.

En el caso de Mayo (2021) se puede ver una “Propuesta pedagógica para el desarrollo de la evaluación formativa a través del uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) en el área de filosofía, con estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Centro de Comercio de Piedecuesta, Santander”. Después de una revisión documental en torno a las categorías de análisis de la propuesta, el autor describe las estrategias de evaluación formativa mediadas por las Tic utilizadas, como el trabajo colaborativo, la rúbrica evaluativa, ensayo crítico, el e-portafolio, la exposición oral, el foro, el videoforo, la autoevaluación, el desarrollo de juegos, la realimentación de las actividades y la construcción de representaciones gráficas de la estructura del pensamiento en contexto de virtualidad por medio de la plataforma Teams. Uno de los resultados obtenidos en esta investigación es la movilización del pensamiento de los estudiantes a través del proceso evaluativo. Este proyecto se inscribe en una las estrategias mediadoras de la evaluación que se exponen en la presente propuesta de investigación, debido a que asumen las herramientas digitales como dinamizadoras del proceso evaluativo, motivando la participación activa de los estudiantes al tiempo que les ayuda a apropiarse de estas.

Como se mencionó en el anterior párrafo, la evaluación formativa moviliza el pensamiento, es decir, involucra a los actores del proceso formativo en la interpretación, modificación de la información y así producir aprendizajes para la comprensión de la realidad y solución de situaciones. Según Scrive (1967) La evaluación formativa como proceso en sí adquiere sentido en la medida en que las estrategias utilizadas conducen a la revisión consciente de los resultados del proceso con la intención de mejorar (p. 4); por ello, y en concordancia con uno de los objetivos de esta investigación, el diseño de

estrategias como la narrativa visual para el desarrollo del pensamiento crítico son necesarias en la formación de un sujeto crítico de la realidad local y global. Niño y Niño (2016) proponen el “Diseño de un ambiente de aprendizaje apoyado con tic para potenciar el pensamiento crítico con estudiantes de grado noveno de dos colegios distritales de Bogotá”, en el que explican:

A través del desarrollo del pensamiento crítico se busca que el joven sea autónomo en su conocimiento, que plantee preguntas y dé soluciones a las mismas de manera clara y precisa y que esté abierto al diálogo. Desde esta perspectiva, es indispensable que el pensamiento crítico se convierta en el eje transversal del proceso de enseñanza- aprendizaje y que todas las áreas del conocimiento estén permeadas por el mismo. (p. 16)

Los autores destacan el uso y apropiación de las herramientas Tic en el desarrollo del pensamiento crítico como una estrategia que favorece el trabajo colaborativo, la motivación y autoaprendizaje de los estudiantes, orientándolos a la formación de ciudadanos responsables en el uso de instrumentos digitales y reconociendo estos como un “potenciador de los procesos cognitivos, procesamiento de la información, producción de conocimiento, y socialización de prácticas culturales” (Jonassen 2006 en Niño y Niño, 2016 p. 22). El ambiente de aprendizaje fue diseñado en contextos de virtualidad y presencialidad centrado en el estudio de casos individual y posteriormente colectivo, a través del cual los estudiantes crean preguntas problémicas a resolver objetivamente de acuerdo con la realidad. El diseño metodológico de esta investigación permitió a los autores hacer ciclos de planeación, ejecución, observación y planeación de las actividades, lo que ayudó a realizar reflexión y modificación de las actividades según las necesidades emergentes en cada ciclo de aplicación.

Se ha explicado hasta aquí cómo el diseño de ambientes de aprendizaje centrados en la evaluación formativa mediada por las herramientas Tic favorecen el desarrollo del

pensamiento crítico, así como la construcción y experimentación de caminos posibles para reconstruir la forma de sus experiencias y en consecuencia derivar y recuperar saberes que posibiliten la transformación de las prácticas sociales.

Es aquí donde la sistematización de experiencias emerge como un método de reflexión consciente sobre el sentido las acciones humanas. La sistematización no puede concebirse como un método de organización de la información, sino como un proceso sistemático enfocado a la reflexión para el cambio. Gómez y Puche (2018) realizan una investigación titulada “Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura a estudiantes de básica primaria mediante la sistematización de experiencias de maestras de la I. E. Carlos Vieco Ortiz”, la cual consiste en la sistematización de experiencias de las prácticas de enseñanza de la lectura de cinco maestras de la IE focal del proyecto, de acuerdo con la siguiente estructura: inician con la revisión documental del estado del arte, marco normativo, teórico...entre otros; en la segunda parte detallan la ruta metodológica del trabajo; finalmente, recogen reflexiones y hallazgos del proceso de sistematización. Si bien este proyecto no focaliza la sistematización de experiencias de estudiantes de IES, se relaciona con la presente investigación en tanto que expone que:

sistematizar experiencias genera un aporte en dos sentidos: por un lado, el sujeto se reconoce y reflexiona lo que hace. Por otro lado, su experiencia puede orientar a otros a mejorar en sus prácticas o bien reflexionar sobre cómo las llevan a cabo. (Gómez y Puche, 2018, p.47)

Por consiguiente, asumen que “la sistematización de experiencias, como metodología educativa, presenta muchas ventajas que apuntan a la reconstrucción de los procesos de enseñanza y aprendizaje y generan aportes al mejoramiento institucional” (p. 48). En efecto, el énfasis de esta investigación está dirigido a la práctica docente con miras a la transformación de la enseñanza y procesos institucionales, de manera que los resultados de esta investigación pueden ser útil para próximas investigaciones y ser objeto de profundizaciones conceptuales.

## 2.2. Marco legal

Después de hacer una revisión documental de algunas investigaciones relacionadas con esta, es necesario comprender el marco normativo en el que se inscribe el proyecto, porque conduce al desarrollo del objetivo específico, que busca caracterizar la evaluación formativa en el sistema educativo colombiano y en la IEJRVBM, con la intención de comprender la base legal que reglamenta la evaluación en Colombia y determinar si esta contiene la dimensión formativa que debe estar presente en tal proceso, buscando aproximarse al diseño de estrategias didácticas en el aula para el fortalecimiento de procesos evaluativo formativo.

El 10 de noviembre de 1927 se promulga la ley 0056 “por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública”, en adelante, se constituye el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el 1º de enero de 1928 producto de la disolución del Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. “Las funciones relativas a lazaretos<sup>4</sup> quedan adscritas a la Dirección Nacional de Lazaretos, y las respectivas a salubridad e higiene públicas quedan adscritas a la Dirección Nacional de Higiene y Asistencia Públicas” (1927, Art. 1). La presente Ley buscaba principalmente reglamentar la educación en Colombia bajo dos opciones de instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física: el ingreso a la escuela pública o privada o la procura de la enseñanza en el hogar.

Reconocer las concepciones asociadas con el sistema educativo en Colombia y sus orígenes puede ilustrar esta investigación acerca de cómo era asumida la formación de las personas en relación con las estructuras actuales, pero por los fines prácticos del proyecto, solo se hará un recorrido por la normativa colombiana en materia de evaluación desde el año 1972.

---

<sup>4</sup> Se denominan así los hospitales para leprosos, en honor a la orden religiosa que tenía a cargo su cuidado como la de San Lázaro. El primer lazareto en Colombia fue construido en 1620 en Cartagena de Indias. Ver La Red Cultural del Banco de la República de Colombia (24 de octubre de 2008). *La moneda de los lazaretos Acuñaación para circulación exclusiva entre los leprosos.*

En 1975 surge en Colombia el *Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación*, también conocido como Renovación Curricular, el cual marca la pauta en el país sobre la transformación de la valoración de los aprendizajes pasando de lo meramente cuantitativo a la inclusión de lo cualitativo como una estrategia de reconocimiento integral de las actitudes y conceptualizaciones de los estudiantes. Este cambio generó controversia acerca de cómo debía concebirse la educación; maestros, estudiantes, padres de familia y administradores de la educación no recibieron positivamente el cambio de las clases magistrales tradicionales a escenarios de participación activa de los estudiantes (Martínez y Herrera, 2002, p. 18). Se buscaba que la educación no representara la sumatoria de los valores numéricos adquiridos por estudiante durante el año escolar, que las actitudes de los estudiantes fueran tenidas en cuenta y que la calidad de la educación aportara a la disminución de la reprobación por parte de los estudiantes, es decir, una evaluación distinta a lo que se mostraba en años anteriores:

CALIFICACIONES  
LICEO ANZOATEGUI


 NO. 201  
 CURSO PRIMERO  
 201  
 Año de 1972

Nombre del Alumno [Redacted] Dpto. de Chiriquía  
 Nació en Medellín

MATERIAS	Hort. Sem.	Horas Anuales	Horas Dictad.	Horas Recib.	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Oct.	Nov.	Prom. Prev.	Examen Final	60% de previa	40% de examen	DEFINITIVA		OBSERVACIONES
																			Nos.	Letras	
Educación Rel. y Moral					340	420	500	500	370	500	360	400	220	383	320	229	128	357	Tres años siete		
Aritmética y Noc. de Geomet	1				250	350	310	310	470	360	410	410	420	361	170	219	-	170	Uno año seis		
Castellano	1				470	400	350	400	460	470	500	500	400	440	200	365	080	345	Tres cuartos cinco		
Inglés	3				160	200	300	380	300	290	400	420	340	310	220	186	038	274	Uno año cuatro		
Introducción a las Ciencias					230	250	400	400	450	300	300	350	300	331	300	198	120	318	Tres años cinco		
Geografía Física y Humana	2				250	250	400	400	400	350	400	400	400	361	280	216	112	328	Tres años cinco		
Prehistoria General	2				350	350	500	400	380	500	200	400	290	363	260	217	104	321	Tres años cinco		
Civismo y Urbanidad	1				350	350	300	300	300	350	250	400	420	335	300	201	120	321	Tres años cinco	Habilitado 2	
Educación Física y Deportes	3				200	250	400	260	410	350	270	250	400	314	320	188	128	316	Tres años seis	motivado 1	
Educación Estética	2				500	200	360	350	450	350	400	400	400	378				378	Tres años cinco	dos puntos	
Artes Industriales	2				370	450	400	420	450	400	410	410	400	421				421	Quinto año	por lo anterior	
Ahorro	1				400	450	400	420	400	500	400	400	500	430				430	Quinto año	dos puntos	
Actividades Coprogr																					

Conducta 600 Pénsum por Decreto No. 045 de 1962  
 Disciplina 4-10  
 Presentó Examen de HABILITACION de Inglés Calif. 240 de cuatro en una No. 153 de fecha 1972  
220 de dos años 153 1973

EL RECTOR, [Firma] EL SECRETARIO [Firma]

Figura 1. Boletín definitivo del Libro Reglamentario de Calificaciones del Liceo Anzoátegui de Medellín - 1972

El año escolar no estaba discriminado por periodos; las categorías “conducta y disciplina” según el Docente 1<sup>5</sup> estaban asociadas a lo moral y hacer caso respectivamente, lo que actualmente se denomina actitudinal (Ver Anexo 4).

La tasa de reprobación del Liceo Anzoátegui<sup>6</sup> se dedujo de la siguiente manera: tras la revisión del Libro Reglamentario de Calificaciones con 693 folios en 1972, se encontró que menos de la mitad de los estudiantes matriculados en la IE aprobaron el año escolar, lo que en palabras del profesor Oscar Roldán significaba ganar una lotería. A continuación, se describen los hallazgos de la revisión:

CATEGORÍA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Aprobados	295	42.5%
Reprobados	229	33%
Cancelados	76	10.9
Folios anulados	52	7.5%
Desertores	23	3.3%
Retirados	12	1.7%
Nunca asistieron	3	0.4%
Cancelación voluntaria	2	0.2%
Aplazado	1	0.14%

Tabla 1. Hallazgos del Libro Reglamentario de Calificaciones del Liceo Anzoátegui de Medellín – 1972. Fuente: Elaboración propia.

El término “desertores<sup>7</sup>” empleado en la tabla no era utilizado en 1972, este corresponde a una aproximación que se hace en esta investigación para equipararlo con la

<sup>5</sup> Egresado del servicio educativo de Medellín en 1980 y docente actual de la IE JRVBM.

<sup>6</sup> Nombre que ostentaba parte de la población estudiantil que luego se unió a la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.

<sup>7</sup> “La deserción escolar es un fenómeno complejo que implica el abandono del proceso educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, afecta su trayectoria educativa y el desarrollo integral, e incide en la formación del capital humano, el desarrollo sostenible, la movilidad social, la superación de la pobreza y la equidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p.13).

descripción registrada en el folio como “dejó de asistir sin cancelar matrícula” o “canceló por inasistencia”.

El propósito de la Renovación Curricular consistía en “mejorar cualitativa y cuantitativamente la educación sistematizando el empleo y generación de tecnología educativa, para ampliar las condiciones de acceso a la educación en forma equitativa, a toda la población colombiana, fundamentalmente de las zonas rurales” (COLCIENCIAS OEA, 1978, como se citó en Martínez y Herrera 2002, p. 18). Es decir, buscaba replantear el papel de la escuela en la sociedad como agente de cambio en lugar de una institución dictatorial dedicada a la vigilancia de la memoria, la conducta y la disciplina. Para el desarrollo de este programa el MEN propone institucionalizar los Fundamentos Generales del Currículo para revisar las bases teóricas y legales de la reforma educativa, el currículo, plan de estudio y sistema evaluativo y de promoción de los estudiantes. Con el Decreto Ley No. 088 del 22 de enero de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se organiza el Ministerio de Educación Nacional, se presentan las funciones de la División de Evaluación del Rendimiento Escolar:

- a) Evaluar, por medio de los Centros Experimentales Pilotos, los programas curriculares particulares de las diferentes regiones y el rendimiento interno y externo del sistema educativo; b) Rendir informes semestrales sobre los resultados de las evaluaciones y sobre el estado de ejecución de los programas y proyectos experimentales del Ministerio. (1976, Art. 39)

Según los folios de la IE Liceo Femenino de Manrique de Medellín<sup>8</sup>, a partir de 1976 la calificación de la conducta se realizaba de manera cualitativa, esto es, la escritura de la palabra “excelente (E), bueno (B) o regular (R)” para definir el desempeño actitudinal de los estudiantes. Pero la controversia de este documento se basó en la *promoción automática* (Ley 088, 1976, Art. 8), lo que fue interpretado por los estudiantes, padres de

---

<sup>8</sup> Nombre que ostentaba parte de la población estudiantil que luego se unió a la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.

familia y docentes como un estímulo de permanencia escolar independiente del alcance de los logros por parte de los estudiantes, generando polémica por el paso de un grado a otro con mínimos esfuerzos y pocas evidencias de conocimientos y valores en los educandos. Debido a esto, en el año 1978 se publican las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en todos los niveles académicos escolares y la intermedia profesional por medio del Decreto 1419 para definir los fines de la reforma del currículo y establecer uno que responda a acciones educativas dinámicas, centradas en el estudiante y en el estudio de los problemas de la realidad local, nacional y global; se estructura el año escolar en cuatro (4) periodos académicos y la calificación se realiza en la escala de uno (1) a diez(10). Ver Anexo 1.

La descripción numérica y cualitativa entre 1976 y 1982 evidencia confusión en la interpretación de la norma, puesto que durante este periodo no se clarifica una secuencia en los valores a utilizar, quiere decir que en algunos años la “conducta” se calificaba con la escala E, B y R y la disciplina de 1 a 10; y en otros momentos estos eran ajustados a la escala numérica. Adicionalmente, los aspectos actitudinales no eran tenidos en cuenta en la nota definitiva del estudiante, como lo demuestra el Libro Reglamentario de Calificaciones del Liceo Femenino Manrique (de 8° a 11°, llamado en ese entonces, tercero y sexto de bachillerato respectivamente) de 1979, en el que todos los estudiantes ostentan la excelencia (E) en conducta, la disciplina entre 6 y 10 puntos, pero la reprobación sigue estando por encima del 20%. En 1983 el componente actitudinal de la IEJRVM pasa de “conducta y disciplina” a “comportamiento general” con la misma escala (E, B y R), la calificación es bimestral y el desempeño académico es representado en letras e interpretados en números (Ver Anexo 2):

EXCELENTE	E
MUY BUENO	MB
BUENO	B
ACEPTABLE	A
DEFICIENTE	D

*Tabla 2. Escala de valoración del Liceo Femenino de Manrique - 1979*

Para el año 1984 se reglamentan los planes y programas de estudio de la Renovación Curricular con el Decreto 1002. En esta normativa la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica y Media Vocacional se tendrá en cuenta como parte esencial del proceso educativo programándose y desarrollándose en cada unidad didáctica en sus procesos y resultados, con la finalidad de favorecer la calidad del aprendizaje, quiere decir que la evaluación no se podrá limitar a la asignación de notas y a la promoción (1984, Art. 19). Con el objetivo de superar las limitaciones e inconsistencias del Decreto 1002/84, dicen Martínez y Herrera, se autoriza al Ministerio de Educación Nacional establecer el sistema evaluativo y de promoción, a través de la Resolución 17486 de 1984 (2002, p.24). Es así como se clarifican los “aspectos evaluables para la promoción escolar como los conocimientos teóricos y prácticos, la adquisición de hábitos, valores, habilidades y destrezas en todas las asignaturas, áreas, niveles y modalidades” (Martínez y Herrera, 2002, p.25); este proceso sí tendría en cuenta las motivaciones de los estudiantes y aportaría a su formación integral.

Sin embargo, los registros de calificaciones del año 1984 hasta 1987 dejan ver que el único cambio sustantivo fue la retoma de los cuatro (4) periodos académicos. Se puede inferir, además, que no había claridad acerca de cómo implementar el Decreto 1002/84, así como la carencia de un sistema nacional orientador. Cada IE disponía de los aspectos evaluables y de la metodología para ello.

Las instituciones educativas tenían la responsabilidad de establecer los medios para estimular, orientar y evaluar los aprendizajes. De esta manera, la evaluación se configura como una herramienta para hacer seguimiento y calificar— cuatro veces al año, esto es, la división del año escolar en periodos académicos – el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas. La evaluación y promoción en los grados 1°, 2° y 3° de básica primaria, se diferenciaba de la de los demás grados porque en esta se tenía en cuenta el avance de los estudiantes; desde 4° de básica primaria, hasta grado 11° de media vocacional, “se tenían en cuenta aspectos tales como el logro del objetivo de aprendizaje, el desarrollo de los procesos, la utilización de los recursos, la adquisición y progreso en el ejercicio de las habilidades y destrezas” (Martínez y Herrera, 2002, p. 25).

Desde 1988 hasta 1992 el registro de calificaciones deja de ser manual y pasa a ser mecanografiado, a cada periodo se le asigna un valor porcentual. La valoración cuantitativa de los resultados de las actividades o pruebas presentadas por los educandos se organizaban en escala de 1 a 10, siendo el seis (6) la calificación mínima para ser promovido al siguiente grado u obtener el título de bachiller. La desaprobación de tres materias o más significaba que el estudiante debía reprobado el año escolar. Los valores se describen así:

9 a 10	Sobresaliente
8 a 8.9	Bueno
6 a 7.9	Aprobado
1 a 5.9	No aprobado

*Tabla 3. Escala de valoración de la IE José Roberto Vásquez Barrio Manrique 1988-1992.*

La nota de cada período se determinaba con el promedio de los resultados de todas las áreas; la evaluación era acumulativa porque tenía en cuenta los resultados de las evaluaciones de los periodos dos, tres y cuatro para la respectiva promoción:

Primer Período 10%

Segundo Período 20%

Tercer Período 30%

Cuarto Período 40%

LIBRO DE CALIFICACIONES																														
NOMBRE: [ ] IDENTIFICACION: [ ] MODALIDAD: RENOVACION CURRICULAR										FOLIO: [ ] MATRICULA: [ ] HORARIO: 06 GRADO: 01 SECCION: 01 AÑO: 1994																				
AREAS / MATERIAS	HORAS			EVALUACIONES				PORCENTAJES				NOTA DEFINITIVA		FALTAS																
	SEM.	ANUA.	DICT.	REC.	1	2	3	4	10 %	20 %	30 %	40 %	NUMEROS	LETRAS	P1	P2	P3	P4												
RELIGIOSA Y MORAL	3	105	105	103	9.7	7.5	7.5	8.5	0.97	1.50	2.25	3.40	8.1	OCHO. UNO	0	2	0	0												
CIENCIAS SOCIALES	5	175	175	174	6.0	5.5	5.7	6.7	0.60	1.10	1.71	2.68	6.0	SEIS. CERO	0	0	1	0												
ESPAÑOL Y LITERATURA	5	175	175	172	6.1	5.5	5.5	7.7	0.61	1.10	1.65	3.08	6.4	SEIS. CUATRO	1	0	2	0												
IDIOMA EXT. : INGLES	3	105	105	98	6.5	4.5	7.7	6.0	0.65	0.90	2.31	2.40	6.2	SEIS. DOS	2	4	1	0												
CIENCIAS NATURALES	3	105	105	100	7.2	5.6	5.6	6.2	0.72	1.12	1.68	2.48	6.0	SEIS. CERO	1	3	0	1												
TEMATICAS	6	210	210	202	6.6	6.2	6.0	6.5	0.66	1.24	1.80	2.60	6.3	SEIS. TRES	1	5	2	0												
FISICA	2	70	70	70	8.0	6.0	6.2	9.0	0.80	1.20	1.86	3.60	7.4	SIETE. CUATRO	0	0	0	0												
ESTETICA	2	70	70	69	7.0	4.5	10.0	7.0	0.70	0.90	3.00	2.80	7.4	SIETE. CUATRO	0	0	1	0												
EN TECNOLOGIA	6	210	210		REGUL	REGUL	DEFIC	DEFIC						DEFICIENTE																
INDUCTA					EXCEL	EXCEL	EXCEL	EXCEL						EXCELENTE																
DISCIPLINA					BUENA	BUENA	EXCEL	EXCEL						EXCELENTE																
EDUCACION PARA EL DISCAPACITADO																														
PROMEDIO DEFINITIVO													6.7																	
OBSERVACIONES: DECRETOS DE PROMOCION 1002 DE /84 Y RES. DE PROMOCION 17486 DE 1984. Y 8129 /90 PLAN CURRICULAR SEGUN DECRETO 1419 /78, OBO /74 Decreto No. 01 - 170 de junio 21 de 1994, DISTRITO 01 *** APROBO EL GRADO !!																														
<table border="1"> <thead> <tr> <th>AREAS</th> <th>NOTA</th> <th>HABILITACIONES</th> <th>LETRAS</th> <th>FOLIO</th> <th>ACTA</th> <th>FECHA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>																	AREAS	NOTA	HABILITACIONES	LETRAS	FOLIO	ACTA	FECHA							
AREAS	NOTA	HABILITACIONES	LETRAS	FOLIO	ACTA	FECHA																								

Figura 2. Libro Reglamentario de Calificaciones IE José Roberto Vásquez Barrio Manrique 1994.

De acuerdo con estos porcentajes, el factor formativo de la evaluación distaba del objetivo inicial de la Resolución 17486, comprende el logro del objetivo del aprendizaje como una parte aislada de un conjunto de acciones orientadas a la formación, al acumular resultados y no reconocer que el estado actual del estudiante es producto de modificaciones en las estructuras mentales que se producen a lo largo de un proceso.

Se dijo anteriormente que, aunque el Decreto 088 de 1976 marcaba el inicio de la transformación educativa en Colombia, se debía precisar conceptualizaciones para hacer más comprensible la idea de consolidar un sistema educativo centrado en el estudiante. Es así como se expide el Decreto 1469 de 1987 para reglamentar el artículo 8° del Decreto 088 de 1976, sobre promoción automática para el nivel de básica primaria. En este caso, se entiende por promoción automática como una estrategia de mejoramiento de la eficiencia escolar para la disminución de las tasas de repitencia y deserción; el estudiante pasa de un grado a otro u obtiene el título de bachiller si evidencia a través de sus logros y capacidades que puede avanzar al siguiente nivel.

Al establecerse la promoción automática como obligatoria en la básica primaria, se promueve en las instituciones educativas la realización de un seguimiento permanente de evaluación escolar, con mecanismos que permitan mostrar el desarrollo y progreso del estudiante. Para efectos de la comprensión de los fines de este decreto, se define la Evaluación Escolar así:

El proceso de seguimiento y valorización permanente del estado en que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno, frente a los fines y objetivos del sistema educativo colombiano. Este proceso tiene como propósito la identificación de los logros y dificultades, y la aplicación de correctivos que hagan posible una alta calidad educativa. (Decreto 1469, 1987, Art. 2)

Las instituciones educativas y los docentes diseñaban y aplicaban actividades de recuperación durante todo el año con el propósito de ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos de grado no alcanzados. La escala conceptual de calificación era la siguiente (1987, Art.6):

Excelente
Bueno
Aceptable
Insuficiente

*Tabla 4. Tabla 4. Escala de valoración, Decreto 1469/1987, Art. 6*

La evaluación de los estudiantes no dependerá exclusivamente del docente de grado, esta deberá ser compartida con el Comité de Evaluación – reglamentado por la Resolución 13676 del 6 de octubre de 1987 – como Rector de la institución, el coordinador(a), el psico-orientador o Consejero Escolar, un docente elegido anualmente en consejo de maestros, un representante de los padres de familia, designado por la Junta Directiva de la Asociación respectiva (Martínez y Herrera, 2002, pp. 26-27).

La evaluación de los educandos presenta su mayor evolución al aspecto formativo en la normativa colombiana con la Ley General de Educación 115 de 1994 – por medio de la cual se “señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Art. 1, p. 1) – fundamentada en los derechos reconocidos por la Constitución Política sobre el ordenamiento de garantía al acceso a la educación que tiene toda persona como forma de acceso al conocimiento, la ciencia y a todos los valores de la cultura. De acuerdo con el Artículo 67 de la Constitución Política la educación en Colombia está dirigida a todos los niños, niñas, jóvenes en edad escolar, adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con discapacidades de cualquier tipo, con capacidad excepcional y a personas que requieran rehabilitación social en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal; quiere decir, que la cobertura del sistema educativo pone en relieve la diversidad poblacional a la que debe atribuirse el derecho de educarse formalmente. Y que esto exige una adaptación del sistema didáctico de la institución de educación en la que se encuentre, como lo plantea el artículo 55 de la presente Ley al exponer que esta “debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” para describir el tipo de educación que debe desarrollarse para grupos étnicos.

En concordancia con lo anterior, la particularidad que arroja cada maso, meso y microambiente<sup>9</sup> en que tiene acción la educación en relación con el sujeto, deviene la tarea educativa de adaptar no solo el plan de estudios, sino también las metodologías evaluativas del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el Artículo 80 de la Ley General de Educación sobre la “Evaluación de la educación” establece:

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la

---

<sup>9</sup> Para ampliar este concepto puede remitirse a Zabalza (2012) en *Territorio, cultura y contextualización curricular*. NO. 22, PP. 6-33. Universidad de Santiago de Compostela.

Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

(Título IV, cap. 3)

La intención de este Sistema es velar por la calidad de la educación a partir del cumplimiento de los fines de la misma expuestos en el Art. 5 de la Ley mencionada. Para su consecución se diseñan y aplican criterios y procedimientos con los que se puedan evaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje y desempeño de los actores educativos. En el mismo artículo se disponen las normas generales para la gestión y superación de las dificultades en la prestación del servicio con miras al mejoramiento de este. En este contexto, se puede decir que emerge el aspecto formativo de la evaluación en Colombia porque busca – según los fines de la educación (Ley 115, Art. 5) – el pleno desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; la formación derechos, valores y principios; la formación para la participación en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación y en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura y diversidad nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios; la construcción y producción conocimientos científicos, el acceso, fomento y estímulos de estos; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica para la participación en la búsqueda de alternativas para el progreso económico y social del país; y el desarrollo de la cultura ecológica, la promoción y preservación de la salud y la higiene.

Tal integralidad se evalúa según el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 – Por medio del cual se reglamentan los aspectos pedagógicos y organizativos generales de la Ley General de Educación – desde la construcción del plan de estudios (Art. 79 de la Ley 115 y Art. 38, #5 del Decreto 1860) como un aspecto transversal de práctica de enseñanza y los criterios para su definición deben guardar concordancia con lo dispuesto en la Ley 115 y los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (1994, Art. 148). En el capítulo VI, titulado ‘Evaluación y Promoción’ se define la evaluación como:

El conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características. (1994, Art. 47)

Los informes darán cuenta de la progresión del aprendizaje de los estudiantes y la proposición de acciones para el mejoramiento como parte de un conjunto de actividades de valoración en las que también sea explícito la finalidad de la evaluación (Decreto 1860, 1994, Art. 47): como los logros definidos en el PEI; el avance de la adquisición de conocimientos<sup>10</sup>; el estímulo de valores y actitudes, el reconocimiento de particularidades e intereses de las capacidades y habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante; la identificación de las dificultades en la progresión del aprendizaje; la generación de oportunidades para el aprendizaje diversificado. El Artículo 48 define los medios para la evaluación, esto es, la comparación del desempeño del estudiante en relación con los indicadores de logros planteados en el currículo, para lo cual se proponen el uso de pruebas para la conceptualización y análisis crítico, la valoración cualitativa como resultado de la observación, el intercambio de ideas en el aula y “formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos”. Quiere decir que la evaluación es un conjunto de actividades articuladas que no está reservada únicamente para el docente, compromete la contribución de todos los actores que convergen en el aula.

Los resultados arrojados en este proceso en cada período<sup>11</sup> deben servir como insumo para determinar las acciones individuales o grupales necesarias para el mejoramiento y alcance de los logros por parte de los estudiantes (Decreto 1860, 1994,

---

<sup>10</sup> Este concepto se plantea de acuerdo con las pedagogías tradicionales; en términos piagetianos o derivados del Aprendizaje Significativo de Ausubel sería ‘construcción de conocimiento’. Ver Gallego y Pérez (1999) en Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA VOL. XI No. 25

<sup>11</sup> La periodicidad del proceso la determina cada institución educativa de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Art. 49), algunas de estas pueden ser actividades de profundización o investigación realizadas por los educandos. Este Decreto precisa que el concepto evaluativo integral será de carácter formativo, no acumulativo, pero expresa que dicho concepto se determina por el análisis de todos los informes periódicos, el cual se lleva a cabo por un grupo de docentes que se reúnen para analizar los casos que no lograron superar las dificultades en las actividades de profundización y recuperación (1994, Art. 50). Los resultados definitivos de la valoración de las metas alcanzadas en cada asignatura se expresarán de la siguiente manera:

1. Excelente, cuando supera ampliamente la mayoría de los logros previstos.
2. Bien, cuando se obtienen los logros previstos, con algunas limitaciones en los requerimientos.
3. Insuficiente, cuando no alcanza a superar la mayoría de requerimientos de los logros previstos. (1994, art. 51)

De acuerdo con el Docente 1, después de la Ley del 94 algunos rectores de las IE actuaban como si estuvieran a espera de la expedición de otra norma que exigiera algo distinto al Proyecto Educativo Institucional, con lo que pudieran seguir ofreciendo el servicio educativo de manera menos compleja. Los registros de la IE JRVBM desde 1995 hasta 1998 muestran un nuevo formato que incluye la promoción del estudiante, no se estructura por períodos y contiene la escala de valoración: Excelente (E), Bueno (B) e Insuficiente (I). Ver anexo 3. De 1999 a 2002 los informes académicos hacen explícito la valoración de logros, considerando la Resolución 2343 de 1996 “por medio de la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal”:

**Libro de Calificaciones** Grado: Fallo: Matrícula: Año: 1014/2002  
 INST. EDUCATIVA JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ

El Rector y La Auxiliar Administrativa de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, antes LICEO BARRIO MANRIQUE. Establecimiento oficial estatal, aprobado mediante Resolución 005975 del 16 de noviembre de 1990 para los años 1990 a 1993, los grados 8o. a 9o. de Educación Básica Secundaria y 10o. y 11o. de Educación Media Vocacional, Modalidad Académica, prerrogada mediante Resolución 8985 del 21 de junio de 1994 y la Resolución 16190 del 27-11-2000, crea La Institución Educativa José Roberto Vásquez, y autoriza para impartir educación formal en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica y Técnica especialidad Comercio

Áreas:	Valoración de Logros	Identificación			
		Semanal	Anual	Dictadas	Recibidas
EDUCACIÓN RELIGIOSA Y MORAL	Aceptable	1	40	35	27
C. SOC. (HIST, GEOG, CONST, DEMO)	Insuficiente	4	140	140	134
HUMANIDADES LENG. CASTELLANA	Aceptable	5	175	175	165
LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS	Aceptable	4	160	140	129
CIENCIAS NATURALES Y ED. AMBIE	Insuficiente	4	140	140	140
MATEMÁTICAS	Insuficiente	5	175	175	184
ED. ÉTICA Y EN VALORES HUMANOS	Aceptable	4	140	140	136
EDUC. FÍSICA RECREA. Y DEPTES.	Aceptable	3	105	105	105
EDUC. ARTÍSTICA	Aceptable	2	70	70	66
TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA	Aceptable	3	105	105	104
COMPORTAMIENTO	Aceptable	0	0	0	0
Total:					55

Áreas a Haber en Fallo: C. SOC. (HIST, GEOG, CONST, DEMO) MATEMÁTICAS Aceptable 10/09/2002

Áreas a Haber en Fallo: CIENCIAS NATURALES Y ED. AMBIE Aceptable 07/12/2002

Observaciones:  
 Según Acta No. 006 del 28 de noviembre de 2002 de la Comisión de Promoción y Evaluación, el alumno fue promovido al Grado Séptimo pero deberá presentar actividades de superación de las áreas en las que obtuvo valoración insuficiente o deficiente.

Plan de estudios aprobado por el Consejo Directivo según Acta 05 del 10 de marzo de 2002 y de acuerdo a la Ley General 115 y su Decreto Reglamentario 1980 de 1994 en su art. 57, y el artículo para casos de transitoriedad. Promoción y Evaluación Decreto 230 de febrero de 2002. Se liberaron períodos clase de los siguientes. Jornada Académica de 1:00 a 8:30 p.m.

\_\_\_\_ Rector  
 \_\_\_\_\_ Secretaria

Causa VS. Página 1

Figura 3. Libro Reglamentario de Calificaciones, IE José Roberto Vásquez Barrio Manrique 2002.

Se ha dicho en este capítulo que la evaluación formativa escolar en Colombia tiene sus fundamentos desde la Constitución Política de 1991; en 1994 se expide la Ley General de Educación con el propósito de desarrollar el artículo 67 de la Constitución. Mas tarde el mismo año, se expide el Decreto 1860 para reglamentar los aspectos pedagógicos y organizativos generales de la Ley 115. Ocho años después, se publica el Decreto 230 “Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional”, para redefinir los juicios valorativos del estado de las capacidades y habilidades de los estudiantes. En este decreto aparece explícitamente la evaluación como un proceso continuo e integral (Decreto 230, 2002, Art. 4) llevado a cabo en los cuatro periodos que se divide el año escolar. Siendo así, el rendimiento de los estudiantes se informa mediante la escala (2002, Art. 5):

Excelente
Sobresaliente
Aceptable
Insuficiente
Deficiente

*Tabla 5. Escala de valoración, Decreto 230/2002, Art. 5.*

Con la llegada del Decreto 3055 de 2002 se modifica el artículo 9 del Decreto 230, con la finalidad de clarificar las causas para repetición del año escolar por parte de los educandos. Según este documento son causales de reprobación del año escolar: la inasistencia del 25% de las clases, la valoración insuficiente o deficiente en tres o más áreas y la reprobación de las áreas de lenguaje y matemáticas durante dos o más grados consecutivos en primaria o secundaria. Se puede inferir que las áreas de lenguaje y matemáticas representan la base académica escolar, restando importancia a aspectos abordados en otras áreas del conocimiento que contribuyen a la calidad de la educación de conformidad con los fines de esta.

Mas tarde, el Decreto 1290 de 2009 “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media” ubica la evaluación de los estudiantes no sólo desde el plano local y/o nacional, sino que lo amplía al internacional; establece un Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y una nueva escala de valoración.

El Estado colombiano tiene la tarea de promover la participación de los estudiantes en pruebas estandarizadas a nivel internacional; evaluaciones escritas que den cuenta de la calidad de la educación con base en estándares básicos; y la valoración que realiza cada establecimiento educativo del desempeño periódico de los estudiantes. Con la llegada del SIEE, los establecimientos educativos tienen la responsabilidad de diseñar, divulgar, evaluar y modificar permanentemente los criterios, herramientas y procedimientos de evaluación y promoción; la definición de los aspectos que debe contener el SIEE aproxima

a la evaluación escolar, a un proceso más objetivo, fundado en el conceso de la comunidad educativa y formulado a partir de las particularidades del contexto. El artículo 4 los plantea así:

1. Los criterios de evaluación y promoción.
2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

Los criterios mencionados deben estar definidos y adoptados en el SIEE, expresados en la siguiente equivalencia nacional (2009, Art. 5).

Desempeño superior	4.6 – 5.0
Desempeño alto	4.0 – 4.5

Desempeño básico	3.0 – 3.9
Desempeño bajo	1.0 – 2.9

*Tabla 6. Escala de valoración, Decreto 1290, Art.5.*

El desempeño básico expresa la superación de los desempeños mínimos en relación con el plan de estudios que tiene como referente los Estándares Básicos de Competencias y las Orientaciones y Lineamientos publicados por el Ministerio de Educación Nacional. El desempeño bajo hace referencia a la no superación de lo anteriormente expuesto. (Ver anexo 4).

Con las precisiones de los Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 – Documento nro. 11 del Ministerio de educación Nacional – se proporcionan elementos para aplicar y comprender el decreto 1290 en las instituciones educativas del país. El SIEE de la IE José Roberto Vásquez BM, lugar de desarrollo de este proyecto, en 2023 adelanta la modificación más significativa en más de ocho años, como resultado de las acciones orientadas por el equipo de la Línea de Transformación Educativa y Cultural del Plan de Desarrollo Medellín Futuro 2020-2023.

## **2.3 Marco teórico**

### **2.3.1 La Evaluación Formativa**

El concepto de evaluación puede variar dependiendo del ámbito que se asuma, en el contexto educativo, este puede hacerse de los factores del medio, los objetivos, los métodos y componentes integrales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes u otros actores educativos. De acuerdo con Monedero (2014) existen muchos conceptos que están relacionados como sinónimos de la evaluación: apreciación, calificación, decisión, estimación exámenes, indicadores, información, investigación educativa, juicio, medición, responsabilidad, tasación, valoración, etc. (p. 7). Sin embargo, para muchos

autores la evaluación tiende reducirse a una actividad (Mager, 1984 en Monedero, 2014, p. 12). Para este autor el término valoración es el que más se aproxima al de evaluación por el valor que se le atribuye a algo, sin embargo, lo plantea como una atribución que se hace solo en la parte final de la evaluación. No obstante, en este proyecto la valoración es dar juicios de valor en relación con intereses prácticos, de esta manera, el sujeto evaluado supera los instrumentos o actividades académicas con la información objetiva derivada de la evidencia en sus acciones cotidianas.

Para hacer una comprensión del término ‘evaluación formativa’ es necesario realizar primero ciertas precisiones teóricas y epistemológicas en torno al concepto de ‘evaluación’. La siguiente tabla muestra cómo ha sido concebido este proceso a lo largo del siglo XX. La autora hace la siguiente clasificación con base en Guba y Lincoln (1982, 1989) sobre lo que estos han denominado las cuatro “generaciones de la evaluación” acerca de los periodos según las conceptualizaciones de la evaluación:

<b>PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN A LO LARGO DEL SIGLO XX</b>			
<b>1ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (HASTA 1930)</b>	<b>2ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (1930-1957)</b>	<b>3ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (1957-1972)</b>	<b>4ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (DESDE 1973)</b>
Se asume el positivismo de las ciencias físico-naturales	Tyler acuña el término de “evaluación educativa”	La evaluación se asocia a la toma de decisiones	Se produce una “eclosión” de modelos de evaluación

<p>Interés por la medición científica de las conductas humanas</p>	<p>Se va más allá de la evaluación psicológica</p>	<p>Interés por rendir cuentas (<i>accountability</i>). El alumnado seguía sigue sujeto directo de la evaluación, pero además, también el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización...</p>	<p>Entre esos modelos aparecen los cualitativos, impregnados por la lógica del constructivismo. El interés se basa en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos educativos</p>
<p>A través de la aplicación de instrumentos de forma técnica (tests de inteligencia y personalidad)</p>	<p>A partir de la propuesta de B. Bloom se define el currículum en términos de conductas (a través de objetivos muy precisos). Predomina el uso de tests.</p>	<p>Cronbach incluye los cuestionarios, las entrevistas, y la observación como técnicas de evaluación</p>	<p>Es necesario fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa a través de la utilización de métodos participativos</p>

<p>Valoración de resultado de los programas educativos en estudiantes a través de la aplicación de tests, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales</p>	<p>La evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos propuestos, con objeto de valorar la eficacia de los programas. Aunque, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa</p>	<p>La evaluación sirve para rendir cuentas. Y éstas deben tener incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones. Las decisiones deben mejorar la enseñanza</p>	<p>La evaluación es una herramienta que facilita el empoderamiento, la emancipación de los individuos</p>
<p>Medición es sinónimo de evaluación, anteponiéndose el término medición</p>	<p>El término evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición</p>	<p>Se incluye el término "juicio". Se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez, que emite juicios.</p>	<p>Deja de hablarse de "medición", para avanzar en el concepto de evaluación educativa</p>
<p>"Evaluación basada en la norma". Informa sobre el</p>	<p>"Evaluación basada en criterios". Indica</p>	<p>Predomina la "evaluación criterial". Scriven acuña los</p>	<p>Aparecen modelos alternativos ("Evaluación respondiente" de Stake,</p>

rendimiento del individuo en comparación con un grupo.	el rendimiento de un individuo en relación con un estándar.	términos “evaluación formativa” y “sumativa”, o “evaluación intrínseca” y “extrínseca”.	“democrática” de Mcdonald, “iluminativa” de
			Parlett y Hamiltón, la “evaluación como crítica artística” de Eisner, entre otros).

Tabla 7. Principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX. Fuente: Alcaraz (2014, p.20).

Dicho esto, se considera pertinente clarificar también las diversas conceptualizaciones alrededor de este concepto, pero desde la mirada de algunos teóricos citados por Rosales (2000), a saber:

<b>CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EVALUACIÓN (Rosales, 2000)</b>	
AUTOR(ES)	CONCEPTO
<b>R.W Tyler</b>	Modelo de evaluación por objetivos: la evaluación es una constante comparación de los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes respecto de los propuestos en la programación de la enseñanza.
<b>M. Scriven</b>	Considera la evaluación no solo en sus resultados sino también en su proceso de desarrollo. Propone que la evaluación se realice sin referencia a objetivos de tal manera que los juicios de evaluación se deriven del estudio de las necesidades de quienes están implicados en la enseñanza. Insiste principalmente en dos funciones de la evaluación, una formativa y otra sumativa. La primera desarrolla el objeto de estudio, y la segunda calcula su valor.

<b>L.J Crobach</b>	Evaluar consiste en la búsqueda de información de calidad y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza, lo cual debe caracterizarse por un amplio conocimiento de la realidad y la entrega de informes de distintas fuentes.
<b>B. Macdonald</b>	Manifiesta que la evaluación es holística, es decir que toma en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza. Considera la perspectiva ecológica necesaria para entender las características de cada situación. La evaluación debe tratar de responder a las necesidades e intereses de todos los implicados.
<b>E. R. House</b>	Modelo basado en metáforas. Propone que estas al desempeñar una importante función en el desarrollo de la capacidad de abstracción.
<b>E.W Eisner</b>	La evaluación es una actividad eminentemente artística, realizada por un experto (educador) quien tiene en cuenta el proceso natural de la enseñanza y se preocupa por el conocimiento profundo de la situación en la que se encuentra. Identifica tres tipos de tareas: <i>descripción, interpretación y valoración.</i>

Tabla 8. Conceptualizaciones sobre evaluación. Adaptación de Rosales (2000).

En 1967 se planteó la idea de una evaluación con sentido crítico que profundizara y direccionara la información o el conocimiento hacia la formación del sujeto. En el marco de la llamada *Tercera Generación de la Historia de la Evaluación Educativa*, Michael Scriven, filósofo y matemático estadounidense propone la función de la evaluación como un elemento necesario en la toma de decisiones, enfatizando en recursos para la mejora educativa (Guerra y Serrato, 2015). Para él, “la función de la evaluación formativa es descubrir deficiencias y aciertos en las versiones intermedias de un nuevo plan de estudios” (Scriven, 1967, p. 16).

En su ensayo *The methodology of evaluation*, Scriven manifiesta la importancia de la evaluación con propósito formativo, pero ahonda en la complementariedad de este

proceso con función sumativa, porque se trata de funciones y no de procedimientos de evaluación (1967, p. 19), esto significa que ambos estudios desempeñan un papel importante en un proceso curricular y que las instituciones educativas deben hacer uso de la evaluación sumativa y formativa para el mejoramiento. Lo anterior, contrasta con la postura de las Orientaciones para el Fortalecimiento del SIEE (2018) de la IE JRVM, debido a que en este documento impera la idea que “una evaluación que no contribuya a la formación y de la cual no aprendan todos los actores que están involucrados en ella es improcedente” (2018, p. 15), puesto que esta actividad debe comprender a los estudiantes como protagonistas del proceso.

Por todo lo anterior, se reconoce que la evaluación naturalmente se modifica de acuerdo con las dinámicas históricas, las decisiones y desde el ámbito al que se extiende este proceso, lo que sugiere que se trata de un concepto en construcción. En este caso, se adopta la definición que Monedero (2014) hace de la evaluación como “los valores y los juicios unidos a la toma de decisiones. Depende de quién evalúe y para quién se evalúe para que la evaluación pueda ser vivida como una ayuda o como una auténtica amenaza” (p.21). Para este autor hay distintas formas a través de las cuales puede llevarse a cabo la evaluación educativa, entre ellas:

#### FORMAS DE EVALUACIÓN (Monedero, 2014)

- **Evaluación inicial.** Llevada a cabo como parte del diagnóstico que realizan los profesores para conocer el estado de conocimiento que tienen los estudiantes.
- **Evaluación diagnóstica.** Busca identificar los posibles potenciales de los evaluados, la finalidad es favorecer la planificación de actividades desde la realidad particular de los estudiantes.
- **Evaluación continua y evaluación formativa.** Es la aplicación formal, sistemática e integrada de un juicio de valor a un proceso de aprendizaje. Utiliza exposiciones, explicaciones y diversos tipos de trabajos que puedan evidenciar el trabajo realizado por los evaluados. La modalidad formativa desde una perspectiva constructivista, se encarga de aplicar procedimientos metodológicos para

movilizar el pensamiento y la actividad psicológica. Dicho esto, la evaluación continua, debe ser formativa.

- **Evaluación final y evaluación sumativa.** Se entiende la primera como la evaluación que se aplica al terminar un curso, clase, programa, etc. Se caracteriza por recopilar todos los contenidos o información trabajada durante el periodo de evaluación. La segunda, hace alusión a aquella evaluación que pretende medir sistemáticamente los resultados.
- **Evaluación formal versus evaluación informal.** La de tipo formal se desarrolla de manera sistemática y se fundamenta en la planificación del currículo; en contraste, la evaluación informal se caracteriza por estar formada generalmente por impresiones e intuiciones.
- **Autoevaluación versus heteroevaluación.** En la autoevaluación el sujeto toma conciencia sobre sus acciones, emite un juicio valorativo que, aunque puede ser difícil de ponderar, se convierte en un insumo importante para el mejoramiento. En la heteroevaluación una persona es evaluada por otra u otras. Llega a ser un ejercicio más objetivo que el autoevaluativo, pero pierde información relevante para el evaluado.
- **Evaluación interna versus evaluación externa.** La interna se lleva a cabo por los sujetos involucrados en el proceso; la externa es realizada por sujetos no vinculados a este.
- **Evaluación individual versus evaluación grupal o colectiva.** La individual hace referencia a la medición de sus progresos y dificultades; en la colectiva se evalúa mismos aspectos que la anterior, pero desde una perspectiva grupal.
- **Evaluación cuantitativa versus evaluación cualitativa.** Son evaluaciones que producen, manejan, procesan y sintetizan datos con finalidades distintas: la primera para medir información a través de la cual se puedan verificar hipótesis; la otra, reconstruye y describe la realidad.
- **Evaluación por normas versus evaluación por criterios.** Las interpretaciones que se hacen de la información recolectada pueden ser comparadas entre los

referentes individuales en relación con la colectividad (normas), o con objetivos especificados para un programa o actividad (criterios).

- **Indicadores.** “Es en sí mismo un parámetro: indica la medida indirecta de solo un aspecto o dimensión de un sistema complejo” (Monedero, 2014, p. 40).

Aunque Scriven plantea la evaluación sumativa y formativa como dos funcionalidades necesarias del proceso, en la presente investigación se enfatiza en la pertinencia de la formativa con el fin de exponer los aportes que esta hace en el aprendizaje de los sujetos. Para esto, se evidencian las estrategias como la *autoevaluación*, “proceso sistemático de introspección, autorreflexión y análisis que hace cada individuo para tomar acciones hacia su aprendizaje” (Ramírez *et al*, 2018, p. 38). Tal reflexión, (Arias *et al*, 2009, como se citó en Ramírez *et al*, 2018. P.38), “debe ser sistemática y sistémica sobre el qué, entendido como lo cognitivo, y el cómo, entendido como lo metacognitivo, para generar estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta fortalezas y debilidades”. Por su parte, *la coevaluación*, según las Orientaciones para el fortalecimiento del SIEE (2018), es una estrategia que facilita la participación de los estudiantes partir de la evaluación de los desempeños de sus compañeros, además, posibilita la reflexión para la comprensión, valoración, discusión de los puntos de vista de sus pares. La *heteroevaluación* responsabiliza al docente de la evaluación objetiva del desempeño integral de sus estudiantes, en este caso, se sugiere que este tipo de valoración esté sustentando en herramientas como las rúbricas de evaluación.

La evaluación formativa se caracteriza por ubicar el aprendizaje de los/las estudiantes en el centro del proceso, por ello cada acción asociada al avance de estos es tomada en cuenta, permitiendo de esta manera la identificación de dificultades y potencialidades para orientar acciones preventivas. La función formativa de evaluación permite realizar seguimiento continuo al proceso de aprendizaje de los estudiantes, dando espacio a la retroalimentación tanto del aprendizaje como de la enseñanza, involucrando así al docente dentro de un ejercicio de revisión de la práctica pedagógica para adaptar y reorientar las planeaciones con base en las condiciones de los estudiantes. De igual

manera, permite establecer mecanismos para que los estudiantes de autoevalúen, evalúen a otros – que en el caso de la propuesta de este proyecto consiste en superar la evaluación de un par a otro, para extenderla hacia toda la colectividad – (coevaluación) y ser evaluados (heteroevaluación).

Si las metodologías autoevaluativas, coevaluativas y heteroevaluativas no son diseñadas para favorecer la reflexión y el análisis de las acciones en la toma de decisiones, se corre el riesgo, según Ramírez *et al* (2018, p. 39), de percibir al profesor como el único que posee el conocimiento y el poder, de asociar los errores como un elemento negativo en el aprendizaje y no como parte del proceso; y el hábito de reducir el desempeño escolar a una nota más que a un verdadero aprendizaje.

Por lo anterior, la evaluación formativa no puede quedarse meramente en el plano de la valoración de los actores involucrados, sino que ella misma (la evaluación) debe pasar por un análisis que permita vislumbrar el proceso de manera global, esto es, la evaluación de la evaluación, denominado por Scriven (1981), *metaevaluación*, la cual es una obligación profesional para los evaluadores (p. 104).

Se dijo hasta aquí que la evaluación formativa es una autorreflexión crítica que responsabiliza tanto a los evaluados como los evaluadores de la valoración objetiva del desempeño de estos, lo que en los contextos educativos se centra en el aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo a la mejora de estos y de la práctica del docente. En el caso colombiano, la evaluación formativa parece tergiversarse en la resolución de problemas expuestos en pruebas escritas masivas y estandarizadas y que no propician la reflexión, excepto por la pregunta abierta incluidas en algunas pruebas censales.

Desde 1968 cuando fue creado el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES), se habló de la evaluación como herramienta de selección para apoyar la gestión de las universidades en la selección de los estudiantes, de tal manera que fuera equitativa y meritosa. Poco a poco el instituto modificó sus procedimientos y objetivos con la finalidad de contribuir a un sistema que comprendiera todos los niveles académicos del país (excepto preescolar) desde una evaluación formativa y competente con los

estándares internacionales. Aunque la estructura de las preguntas está diseñada para que los evaluados apliquen en su resolución los contenidos y competencias desarrolladas previos a la presentación de la prueba, los resultados evidencian que estas se reducen a la respuesta pasiva de preguntas y no a la proposición de cambios actitudinales en el ser desde la apropiación y asunción de herramientas como la reflexión para la construcción de una sociedad mejor.

Por lo anterior, para la comprensión del sistema evaluativo de la medición de los resultados de los estudiantes en Colombia, se presenta la siguiente línea de tiempo:

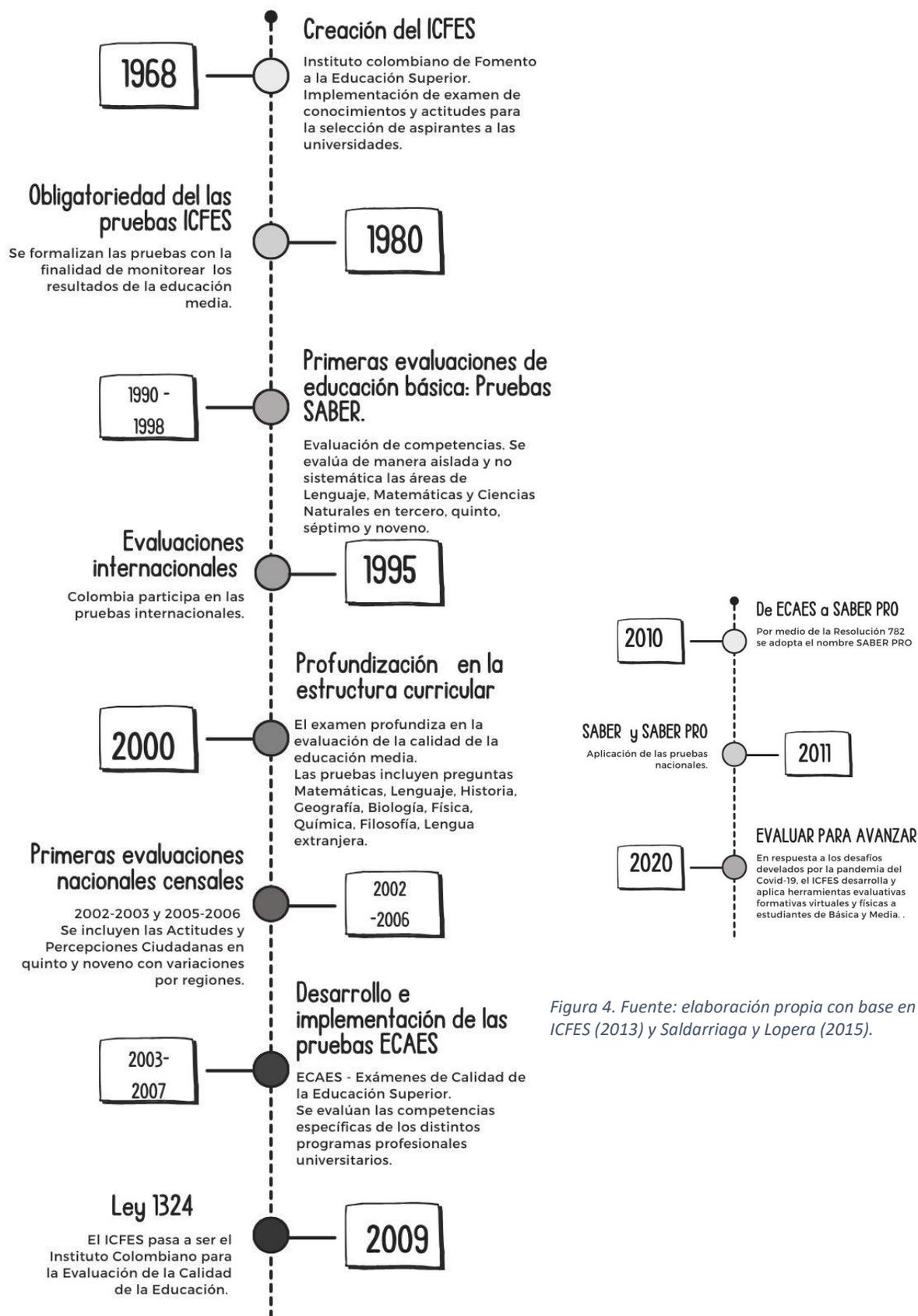


Figura 4. Fuente: elaboración propia con base en ICFES (2013) y Saldarriaga y Lopera (2015).

## El pensamiento crítico

La segunda categoría de análisis que comprende esta investigación corresponde al pensamiento crítico, porque pretende ser la consecuencia del desarrollo de la evaluación formativa por medio de la sistematización de experiencias. Para hablar de pensamiento crítico es necesario hacer mención del pensamiento reflexivo de John Dewey (2007) por la relación que estas facultades guardan entre sí. Para Dewey (2007)

La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. (p.20)

Lo que quiere decir que este proceso implica un cambio sustancial en la acción, al referirse a esta siempre con los resultados de la anterior. El pensamiento reflexivo según este teórico, está constituido por “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (2007, p.24).

En concordancia con esto, el pensamiento crítico significa, pensar con un propósito, y en este proceso están implicadas habilidades cognitivas, afectivas y éticas; lo cual significa tener en cuenta una actitud humana frente a la vida propia y la de otros (Cano y Álvarez, 2020, p.23). Pensar de manera crítica puede conducir a la liberación del ser en el sentido que lo empodera y emancipa para hacer sus aportes al conocimiento y a la sociedad, ayuda a los sujetos a pensar por sí mismos y en colaboración con otros.

Para Facione (2007) existen habilidades y actitudes o hábitos clasificados como *habilidades cognitivas y disposiciones*. Según su ensayo sobre qué es y por qué es importante el pensamiento crítico, los expertos consideran que las habilidades cognitivas esenciales del pensamiento crítico son: *interpretación*, comprender y expresar el

significado o importancia de una situación, experiencia o algún tipo de información derivada de creencias, datos, etc. ; *análisis*, identificar relaciones de inferencia entre distintas formas de representación de la información; *evaluación*, valoración de las formas de representación mencionadas en las anteriores habilidades; *inferencia*, identificar datos, sacar conclusiones, formular conjeturas y sacar consecuencias de las distintas formas de representación; *explicación*, expresa el qué piensa acerca de algo a partir del razonamiento reflexivo; y *auto regulación*, revisión autoconsciente de las actividades propias (p.4).

En cuanto a las disposiciones, Facione sostiene que el pensamiento crítico también se caracteriza por las actitudes del ser humano para enfocar y vivir la vida (2007, p.4), entre estas se encuentran:



Figura 5. Fuente: Facione (2007, p. 7). Adaptado de *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*

En este sentido, el Pensamiento Crítico puede promoverse y desarrollarse a través de la enseñanza, debido a que esta impulsa a los sujetos a buscar formas de enfocar los problemas, las preguntas y los asuntos, y la posibilidad de estructurar propuestas pedagógicas en los modelos favorecedores del aprendizaje de manera que los estudiantes se sientan motivados a encausar la forma en que ven, interpretan, formulan, asumen y resuelven la realidad.

Por todo lo anterior, es pertinente reconocer la importancia de la promoción de acciones en los contextos educativos tendientes a desarrollar o fortalecer habilidades de pensamiento crítico para la toma de decisiones transformadoras, como lo es la sistematización de experiencias, con la cual, los sujetos tienen la posibilidad de reflexionar críticamente sobre sus experiencias, realidades o su ser.

### **2.3.2 La sistematización de experiencias**

Una forma de investigar la práctica es la sistematización de experiencias, lo cual, al constituirse como una decisión consciente del sujeto o colectividad que asume la sistematización, se convierte en un sistema de producción de nuevos aprendizajes y saberes. Este proceso se comprende como:

Un conjunto de prácticas educativas y de diálogo de saberes que le permiten a personas y procesos sociales generar un empoderamiento social orientado a la recuperación y preservación de los conocimientos que se han construido a partir de las experiencias individuales y colectivas. (Diplomado para la Investigación y Sistematización de Conocimientos Locales, como se citó en Experiencias Vivas, 2020, p.17)

Esto significa que, la sistematización de experiencias profundiza en la práctica misma para derivar de ella nuevas teorías, no quiere decir que es una documentación de la relación teórico-práctica de un proceso, o la organización de la información de este, sino la manera de reconstruir o recuperar de lo vivido mediante la narración para preservar o transformar la realidad, esto es, “un viaje de reconocimiento profundo al interior de procesos vividos” (Experiencias vivas, 2020, p.17), que posibilite la apropiación o la creación de nociones inéditas de sistematización de experiencias. En palabras de Ghiso (2004, p.11), “una práctica social, en la que se construyen comprensiones y

explicaciones, nos lleva a pensar en que esa hace parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse”

Es posible sistematizar en relación con diversos ejes, los cuales son situados de acuerdo con los intereses de los colectivos, quiere decir que, no hay una ruta específica de sistematización sino pautas para que los sujetos implicados en el proceso sean quienes construyan sus propias orientaciones, sobre la reflexión del sentido de la práctica. De acuerdo con Mejía (2012), existen diversas concepciones por las cuales se asume la producción de saberes desde la sistematización: entre ellas están, 1. *Fotografía de la experiencia*, descripción de la experiencia en respuesta a las preguntas ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? Y ¿por qué?; 2. *La sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida*, en la descripción de esta categoría subyace una teoría que debe ser explicitada desde la lógica de los actores y en la interacción sociocultural que hacen de ello; 3. *Sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica*, busca contrastar la teoría con la práctica, es decir, encontrar las diferencias entre la formulación y lo vivido en la experiencia con la intención de hallar acercamientos que propendan por la mejoría y réplica del proyecto; 4. *La sistematización dialéctica*, los cambios que se generan aquí son producto de la revisión intencionada de la práctica, en donde el conocimiento de construye a partir de esta; 5. *La sistematización como praxis contextualizada*, reconoce que de la acción humana surgen los significados y sentidos de la experiencia; 6. *La sistematización como comprensión e interpretación de la práctica*, los procesos de conceptualización y reconceptualización de la práctica son generados por la relación entre la sistematización como proceso investigativo, la sociedad y la experiencia; 7. *como una mirada de saberes propios sobre la práctica*, busca producir colectivamente una mirada heterogénea sobre la práctica.

Para hacer sistematización, es posible apoyarse en recursos metodológicos o didácticos colaborativos que favorezcan la interpretación y la reflexión, como lo menciona Ghiso (2004), “la construcción no es iterativa, repetitiva, es una práctica transformativa, artística, dinamizada por las tensiones gnoseológicas y el goce estético que genera el descubrimiento y la creación” (p. 11). Es posible apoyarse en herramientas como:

Herramientas para dialogar	Herramientas para oír, discernir, incluir y aprender	Herramientas para organizar la información	Herramientas para narrar
La pregunta La memoria La escucha La observación La auto-observación	Grupos de discusión Círculos de la palabra Círculos de la pregunta La entrevista Historias de vida Autobiografías	Cuaderno de notas Fichas de lectura Postal sonora y sonovisos Memorias- Relatorías Archivos Relatos	Cartografía social La oralidad La escritura Lo digital

Tabla 9. Herramientas de sistematización de experiencias con base en Caja de Herramientas de la Embajada de Noruega en Colombia y Misereor (2021).

Existen otras herramientas para sistematizar la práctica, concordante con lo planteado en la Escuela de Experiencias vivas (2020) al decir que cada colectividad que asume este proceso social debe construir sus propias orientaciones, por ende, las colectividades que sistematizan son capaces de diseñar sus propias estrategias.

Independiente de la utilización de recursos ya abordados por otros procesos, como instrumentos y conceptos, la sistematización permite recrear, reorganizar y reinformar los elementos asociados para la construcción de nuevos sentidos y teorías sobre lo vivido. De esta manera, la sistematización se fundamenta en las siguientes características según Jara (2018, pp. 75-84):

1. *Produce conocimiento desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.* Esto es, que la sistematización debe superar la mirada descriptiva y la producción de un conocimiento, vinculando otras situaciones y saberes posibilitadores de la transformación de la experiencia.
2. *Recupera lo sucedido reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes,* permitiendo una objetivación de lo vivido, para interpretarlo desde una mirada histórico-social que trascienda lo explicativo.

3. *Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias,* ubicándolos como actores fundantes de las interpretaciones derivadas del proceso. Este proceso permite identificar y organizar los saberes de los sujetos, explicitando lo conocido, lo desconocido y lo que se no sabía que se conocía.
4. *Contribuye a identificar las tensiones entre el proyecto y el proceso,* poniendo en relieve distancias entre lo planeado y lo realizado, lo que favorece la identificación de aspectos a mejorar y evaluación del proceso.
5. *Identifica y formula lecciones aprendidas.* Posibilita el regreso a la práctica a partir de la formulación de una propuesta transformadora que supere la mera generalización de afirmaciones ya conocidas, sino que proyecte hallazgos a mayores resultados.
6. *Hace posible documentar las experiencias y elaborar materiales y productos comunicativos de utilidad para el trabajo de las organizaciones.* Hace que los textos, relatos, entrevistas, esquemas, dibujos o demás productos comunicativos de conviertan en una fuente de información para enriquecer la sistematización.
7. *Fortalece las capacidades individuales y de grupo.* La referencia práctica es debatida por la colectividad que sistematiza para sustentar su argumentación desde el aporte de las particularidades de los sujetos, significa que los concesos que se dan al interior de estos, no expresan directamente la sumatoria de todas las opiniones, sino que profundizan en la articulación de todas las perspectivas para fortalecer la práctica y la teoría.
8. *Las personas que son protagonistas de la experiencia deben ser las principales protagonistas de su sistematización, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas.* La sistematización puede ser orientada por actores que tengan la competencia metodológica y temática, pero no es aceptable que sustituyan los sujetos que vivieron, sufrieron o disfrutaron la experiencia, porque son ellos quienes podrían recuperar el proceso vivido e interpretarlo críticamente.

La sistematización de experiencias como práctica social cumple a su vez con un proceso que la sitúa en la memoria e intereses de los involucrados; como se ha dicho, la

sistematización solo puede estar narrada desde los sujetos que la vivieron, con la finalidad de hacer de esta un producto confiable y objetivo. Por ello, quienes sistematizan deben contar mínimamente con tres condiciones personales básicas (Jara, 2018, pp. 106-109): 1) Interés en aprender de la experiencia. 2) Sensibilidad para dejarla hablar por sí misma. 3)Habilidad para hacer análisis y síntesis. Y tres condiciones institucionales: 1) La búsqueda de coherencia para el trabajo en equipo. 2) Le definición de un sistema integrado de funcionamiento institucional. 3) Impulsar un proceso acumulativo dentro de nuestras instituciones.

Para la integración de estas condiciones, es importante determinar las etapas que direccionaran el proceso de sistematización. A continuación, Mejía (2018) manifiesta que existen diversos niveles de elaboración del proceso, dependiendo de las formas de reconstrucción utilizadas. Propone la metáfora de las capas de la cebolla cabezona para explicar los pasos a seguir en la sistematización de experiencias:

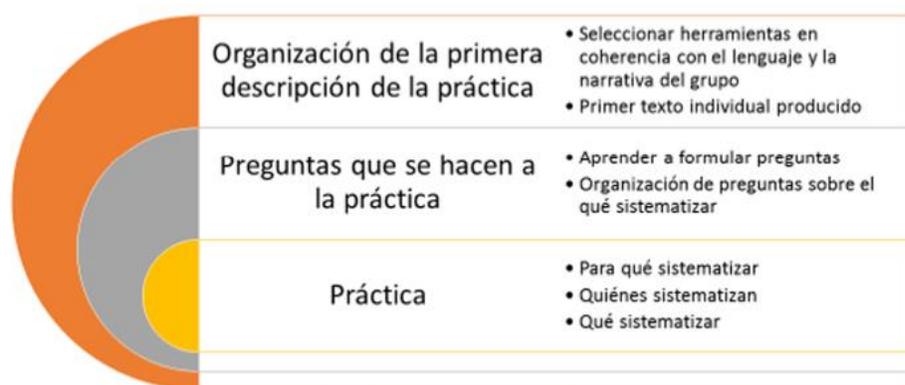


Figura 6. Fuente: Mejía (2018). Primer nivel de la sistematización.

En el primer nivel, los/las actores que sistematizan cuestionan la práctica en torno al qué, quiénes y para qué, para luego avanzar en la producción del primer texto individual. La semilla figura aquí como la práctica, el centro del proceso.

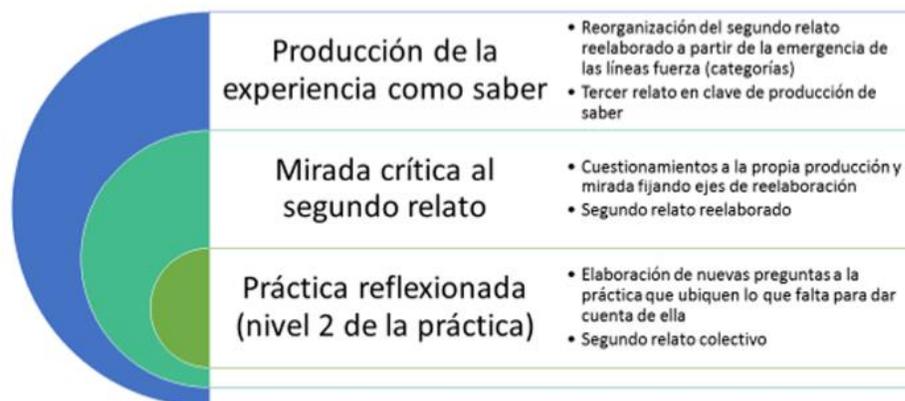


Figura 7. Fuente. Mejía (2018). Segundo nivel de la sistematización.

El segundo nivel, se hacen visibles otras capas de la experiencia que van emergiendo de acuerdo con el ejercicio. Se producen los primeros relatos colectivos y surgen cuestionamientos acerca de este para su reorganización y reelaboración. Finalmente, Mejía (2018) expone un esquema con todas las capas y los posibles productos:

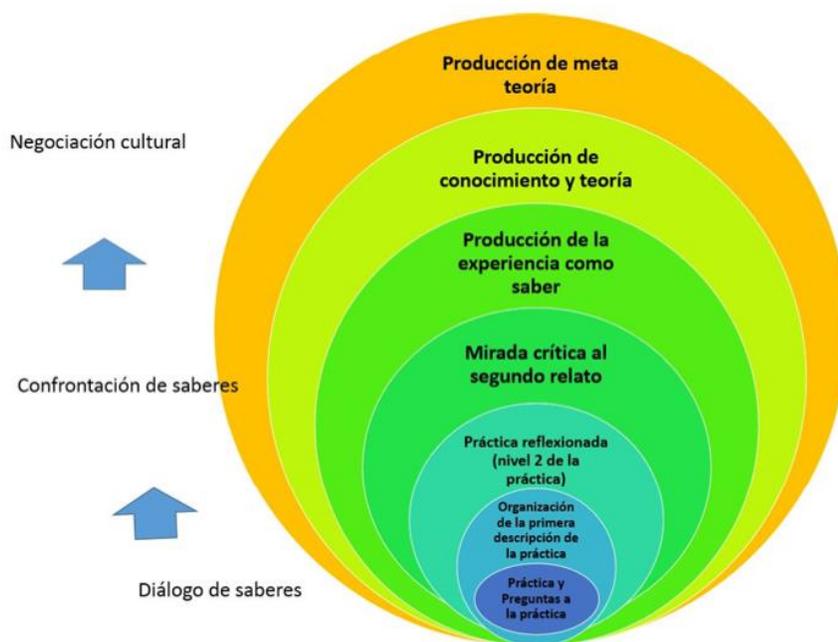


Figura 8. Fuente: elaboración de M. R. Mejía (2011) a partir de *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*.

Es así como Mejía (2018) asume el proceso de sistematización, como investigación de la práctica, la cual parte de la capacidad de exponer las relaciones que se tejen entre

los actores involucrados en ella, la estrategia metodológica en la que se basa, como muestra la gráfica, está fundamentada en el diálogo de saberes y la negociación cultural, que nos permiten reconocer la manera cómo es posible avanzar en una dinámica en la cual los actores inmersos en ella producen saber y conocimiento.

En el proceso propuesto por Jara (2018) intervienen etapas similares: parten de la experiencia para luego formular el plan de sistematización, sigue la recuperación del proceso vivido, realizan reflexiones profundas a la información previamente ordenada para finalmente elaborar los productos que darán cuenta de las formulaciones teórico-prácticas y conclusiones. El siguiente esquema así lo describe:

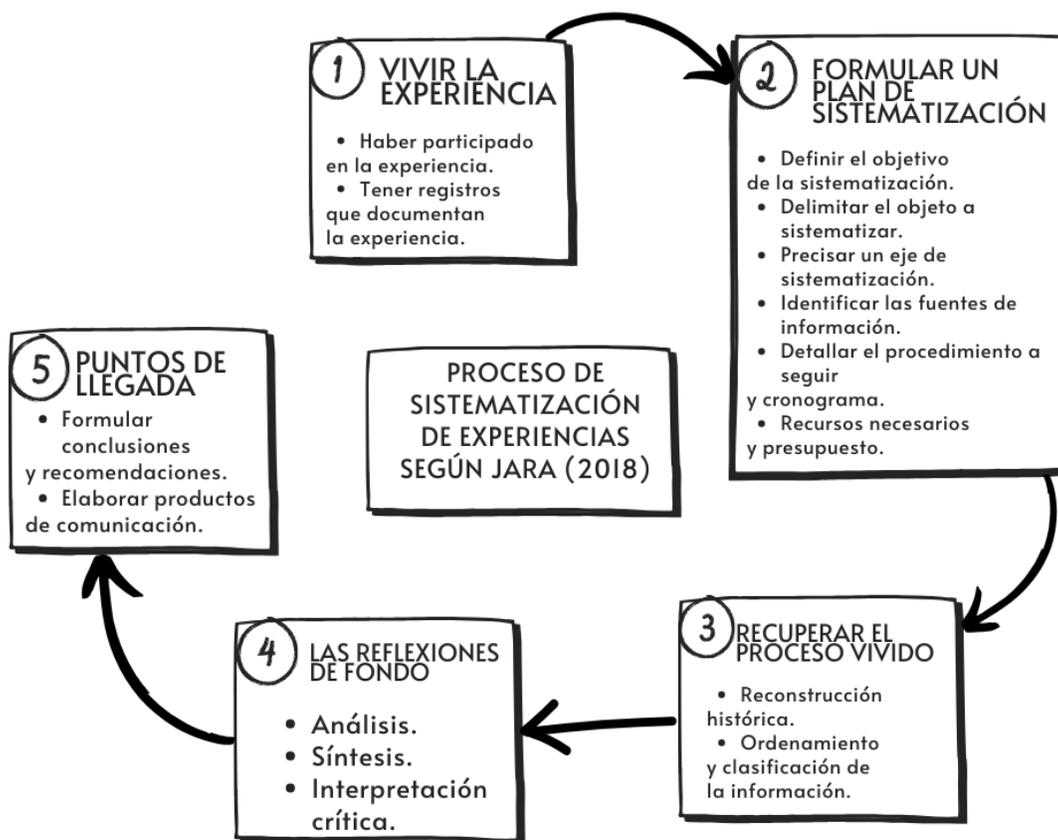


Figura 9. Fuente: elaboración propia con base en Jara (2018).

### 2.3.2.1 La evaluación y la sistematización para la libertad

Dicho hasta aquí, es la idea que la sistematización de experiencias contribuye al aprendizaje de los sujetos en la medida que esta sea comprendida como una práctica social que se construye en la dialogicidad y la reflexión intencionada de quienes sistematizan. Por los fines de este proyecto, se explica según Jara (2018) el aporte de la sistematización y la evaluación en los procesos de aprendizaje desde la práctica:

a) Mientras la evaluación se relaciona más con el proyecto y ejecución del mismo, la sistematización se ubica en el proceso, la experiencia vivida durante el proceso. b) En la evaluación siempre emergerá un juicio de valor, a diferencia de la intención de la sistematización, la cual radica en recuperar las prácticas y los saberes generados de ella con la finalidad de reconocer las visiones de los actores participantes sin emitir un juicio. c) Al tener un objetivo definido, en la evaluación se emite un juicio de valor respecto al cumplimiento o resultados del proyecto, sin embargo, en la sistematización, por su estructura dinámica, puede generar e incorporar otras dimensiones surgidas en el proceso, independiente de su relación con el marco institucional que propuso el proyecto. d) La evaluación regularmente busca generar información para la toma de decisiones por medio de la emisión de un juicio de valor, lo que puede enmarcarla en un enfoque de control y supervisión, en lugar de la producción de aprendizajes. e) Aunque en la evaluación como en la sistematización los ambientes de confianza y análisis crítico son necesarios, la manera en que se asuma el proceso evaluativo puede generar actitudes de resistencia en los sujetos al ser considerada por estos como una estrategia de vigilancia, contrario a lo que se espera de la sistematización, puesto que esta debería estar gestionada en ambientes de cooperación que promuevan actitudes críticas, autocrítica, reflexivas y con disposición al aprendizaje. f) Las evaluaciones comúnmente deben cumplir con plazos establecidos para el cumplimiento de un propósito, lo que hace que su ritmo este muy delimitado, en contraste, la sistematización exige ritmos más lentos, esto es, debido a su naturaleza problematizadora y comprensiva de lo vivido. g) Quien evalúa casi siempre emite su opinión como alguien que acompaña un proceso evaluativo de un proyecto, pero no tiene las mismas implicaciones de quienes pueden hacerlo desde una postura protagonista y no externa, como el caso de los actores que sistematizan, porque

de esta manera los sujetos interpretan y reconstruyen su propia experiencia para apropiarse críticamente de sus actitudes e intereses. h) La evaluación se ha convertido en un campo de especialización profesional, debido a que esta se vincula normalmente como componente de validación de un proyecto, difiriendo de la sistematización como componente integrado a los procesos. Pero muchas veces la sistematización es entendida como la elaboración de un informe que dé cuenta de lo trabajado, difuminando la verdadera intención de esta metodología. i) La evaluación, a diferencia de la sistematización proporciona información necesaria para medir resultados, impacto, metas o razones para reorientar los proyectos o las decisiones que se tomen de él. j) El impacto de las evaluaciones debería medirse con herramientas metodológicas que superen el cumplimiento de los objetivos propuestos en el proyecto; si bien es importante valorar la apropiación de contenidos, debe tenerse en cuenta la propuesta metodológica, desempeño de los actores involucrados, aspectos organizativos y logísticos, entre otros. Para hacer los ajustes pertinentes a tener en cuenta en las actividades siguientes, suscitando de esta manera formas de participación en donde tenga lugar la reflexividad que se busca con la sistematización de experiencias. k) Tanto la evaluación como la sistematización de experiencias buscar construir aprendizajes que superen la mera experiencia o ejecución de los proyectos, intenta aportar criterios que permitan inspirar y reinventar nuevas prácticas.

Visto esto, según Jara (2018, p. 80) “la sistematización no puede nunca sustituir a la evaluación y viceversa, sino que se requieren mutuamente”, así, podemos inferir que ambos procesos se complementan si se pretende construir un nosotros desde el tejido colectivo de lo vivido para transformar la realidad. Consecuentemente con esto, referimos a Ghiso (2004) cuando dice que:

No hay en sistematización / en la perspectiva latinoamericana de Educación Popular y Ciudadana – que no construya un nosotros que se conoce y que conoce, si ese nosotros no se constituye no hay real y honesta participación, solo un remedo (p.12).

En concordancia, la sistematización compromete la necesidad de los sujetos por relacionarse, crear y recrear con la realidad para impulsar su dinamismo. Si su ejercicio se articula con la evaluación, o la evaluación se plantea desde una dimensión formativa, esta siempre estará encaminada a la construcción de aprendizajes que respondan a los desafíos de la sociedad, mediante actos concretos transformadores.

Cuando una evaluación proporciona a los evaluados o evaluadores la posibilidad de reconstruir lo vivido para comprender sentidos alrededor de la práctica y resignificarlos para dialogar con otras perspectivas, emancipa a los sujetos hacia la dinamización de un mundo tejido por la historia y los significados. En alusión a esto, Freire (1976):

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola, con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura. (P. 32)

De acuerdo con esto, la evaluación debe trascender a su dimensión formativa, lo cual es posible mediante procesos de sistematización de la práctica, sin embargo, esta requiere de ciertos enfoques o concepciones para aportar a la generación de aprendizajes transformadores, es decir, la teoría y la práctica situada en la reflexión crítica, lo que favorecería actitudes emancipatorias en los sujetos.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

Para el alcance del objetivo de esta investigación se precisa la ruta metodológica a través de la cual se van a diseñar y aplicar las actividades y/o estrategias necesarias. la secuencia consciente de cada una de estas busca transformar las prácticas evaluativas en un proceso formativo para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de quinto grado de la IE JRIBM.

Caracterizar el estado de la evaluación formativa en el sistema educativo colombiano y en IE JRIBM, nos permitirá en este apartado de la investigación establecer una propuesta innovadora que articule los principios básicos de la evaluación en Colombia con las necesidades metodológicas que emergen en la implementación de estas. Lo que conducirá al diseño de estrategias didácticas en el aula para el fortalecimiento de evaluación formativa. Por ello en la estructura del plan de acción del proyecto se comprenden también las acciones para evaluar y analizar cómo las estrategias diseñadas fortalecen el pensamiento crítico en los estudiantes.

### **3.1 Paradigma de investigación**

La mirada de un problema como un objeto de estudio a transformar se configura desde esta perspectiva de investigación en la manera más objetiva para resolver una situación, porque, en concordancia con Gil *et al* (2017, p.74) la solución hace parte de la realidad misma, de las modificaciones y contribuciones que realizan el grupo de estudios. Por lo anterior, el paradigma en el que se inscribe esta propuesta es el *sociocrítico*, una relación teórico-práctica de elementos cualitativos y cuantitativos obtenidos desde la base social de la investigación, para ser analizados según las exigencias del grupo y con el propósito de mejorar las prácticas evaluativas de los desempeños de los estudiantes para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Si bien en el paradigma sociocrítico es el grupo focal quién marca las pautas de formulación, modificación y aplicación de las estrategias para mejorar una problemática, en este caso, estos lo hacen de manera indirecta, porque las estrategias diseñadas para recolección de la información como la Gráfica del Aprendizaje, la tertulia literaria y la

sistematización de experiencias exigen una revisión individual y grupal de las experiencias y aprendizajes, porque son metodologías que se enfocan en la reflexión crítica de la práctica, arrojando así información fundamental para la comprensión de los intereses de los participantes.

### **3.2 Enfoque de investigación**

El fenómeno de estudio de esta investigación se dedujo desde las experiencias observables en el grupo focal y la intención del docente investigador en mejorar la práctica pedagógica orientada a la valoración de los desempeños de los estudiantes, por medio estrategias metodológicas como la sistematización de experiencias, para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

El proceso de planteamiento y análisis de la información se interesa por comprender el significado de los valores y experiencias del grupo focal, sus intereses y motivaciones, para lograrlo, fue necesario aplicar técnicas e instrumentos que explicaran los porqués del planteamiento. Por lo anterior, la presente investigación tiene un enfoque *cualitativo* porque permite la interpretación de la información recolectada para aportar a la consecución del objetivo planteado.

### **3.3 Tipo de investigación**

La naturaleza cualitativa de esta investigación implica la comprensión de situaciones sociales en torno a la evaluación de los aprendizajes de los participantes con miras al desarrollo del pensamiento crítico, es por ello que el tipo de investigación que fundamenta este trabajo es el planteado por Carr y Kemmis (1986):

Investigación-acción, en cuanto que se ocupa del mejoramiento de las prácticas, de los entendimientos y de las situaciones de carácter educativo, se basa necesariamente en un enfoque de la verdad y de la acción como socialmente construidas e incorporadas en la historia. (Carr y Kemmis, 1986, p. 193)

Debido al propósito de esta propuesta, la modalidad de *investigación-acción* que incide aquí es la *práctica*, entendida por Kemmis (1984) como un proceso reflexivo en la medida que los participantes buscan mejorar sus propias prácticas mediante la gestión de estrategias, sobre las cuales se evalúa la validez de su implementación para la proposición de nuevas acciones que propendan por el alcance del objetivo determinado.

En este caso, la concepción de Kemmis (1984 como se citó en Latorre, 2005, p. 24) amplía la comprensión de la ruta metodológica de este proyecto, puesto que para él la investigación-acción constituye una ciencia crítica, es decir, “es un proceso deliberado tendiente a emancipar a los practicantes de las limitaciones” (Carr y Kemmis, 1986, p. 203).

Con los postulados de Freire (1983) se explica la visión emancipadora de la investigación-acción práctica (IAP) aquí utilizada. Para este pedagogo la integración del ser humano en el mundo y con el mundo implica una actitud activa y no pasiva de quien es consciente de su realidad y responde a ella para modificarla, transformarla. Es así como Freire lo explica:

En la medida en que emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. En verdad, se afirma que la posición común del hombre en el mundo, visto no solo como estando en él sino como él, no se agota en mera pasividad. (1983, p. 30)

En la medida que el grupo focal se integra activamente en la construcción de opciones para producir conocimientos que posteriormente se transformarán en acción, se arraigan al contexto para darle sentido desde su historia y cultura, no como un ser simplemente adaptado en términos de Freire, sino como un ser crítico, en consecuencia, libre.

### **3.3.1 La Investigación Acción Educativa (IAE)**

Enfocando la presente propuesta en el campo educativo, la investigación acción formulada por Carr y Kemmis trasciende a las aulas de clase. Dicho enfoque se caracteriza por ser reflexivo, participativo y orientado al mejoramiento de la práctica educativa. La IAE posee tres fases: la reflexión, la reconstrucción y la validación de la práctica educativa (Restrepo, 2004). Así mismo, La propuesta de investigación se lleva a cabo bajo la misma estructura:

- *Planeación y reflexión*: la docente reflexiona sobre las prácticas evaluativas en el aula, analiza variables relacionadas con bajos desempeños en diferentes áreas del conocimiento, es decir, se diagnostican los procesos evaluativos en el aula de clase.
- *Reconstrucción*: teniendo en cuenta el diagnóstico de la etapa anterior, se diseña una nueva propuesta evaluativa a partir de las falencias encontradas. La reconstrucción posibilita entonces, el diálogo permanente y la innovación en el proceso evaluativo. En esta etapa los estudiantes del grado quinto de la IE JRVBM participan activamente de las propuestas evaluativas, aproximándose al pensamiento crítico. Además, la docente fortalece el proceso de sistematización de la experiencia para continuar con el proceso.
- *Validación*: en la tercera fase, se ratifica la efectividad de la nueva propuesta. Se pone en marcha la práctica reconstruida, es decir, se adelanta en la sistematización de la experiencia, se fortalece la evaluación formativa, para de esta forma fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes del grupo focal.

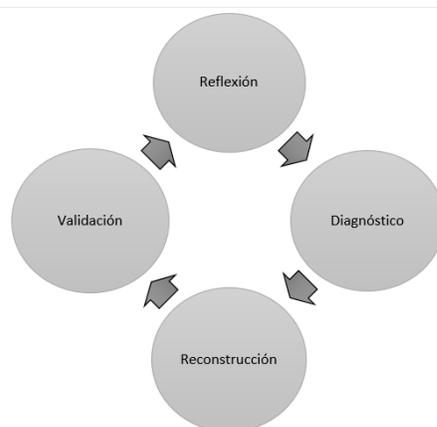


Figura 10. Fases de la Investigación Acción Educativa. Fuente: elaboración propia adaptado de Restrepo (2004).

Según Elliot (2000), algunas de las características de la IAE son:

La IAE se relaciona con las problemáticas del quehacer cotidiano de la profesión docente. La IAE es un enfoque participativo que busca resolver problemas. Para ser válida, debe basarse en el diálogo libre con los pares académicos y los estudiantes. Los participantes de la IEA deben considerarse partícipes activos en la investigación y sus opiniones deben ser tenidas en cuenta. Los relatos de los diálogos con estos deben formar parte del informe de investigación.

Las consideraciones éticas son fundamentales en la IAE y los participantes deben conocerlas y confiar en que el investigador usará los datos de forma adecuada. Dichas cualidades planteadas por el autor son las que adapta Restrepo (2004) en sus fases de la IAE. Los autores coinciden que la IAE es un proceso autorreflexivo, dialógico y dinámico. La IAE en el caso de la propuesta investigativa de la evaluación formativa para el desarrollo del pensamiento crítico se configura como herramienta para mejorar la práctica docente mediante buenas experiencias evaluativas. Además, permite la comunicación permanente entre los estudiantes y la docente lo que permite identificar las dificultades en el proceso de aprendizaje, de esta forma se logra el objetivo de la propuesta que es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto de la IEJRBVB.

### **3.4 Población y muestra**

Los participantes de esta investigación son 34 estudiantes de quinto grado de la sede de primaria José Manuel Mora Vásquez de la IE JRVBM, los cuales participan activamente en el proyecto, siendo los actores centrales de la propuesta porque son ellos quienes fundamentan los procesos reflexivos desde estrategias como la autoevaluación y la coevaluación. Esta muestra poblacional fue determinada desde el planteamiento de la investigación, en donde se estableció que la unidad de muestreo corresponde a *Procesos*, puesto que son “actividades, tareas o acciones que se realizan o suceden de manera sucesiva o simultánea” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 426) con el fin de

transformar las practicas evaluativas para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los actores involucrados.

La muestra seleccionada para esta investigación es de tipo *casos-tipo* porque se pretende analizar las experiencias y aprendizajes del grupo de sujetos determinado. En este tipo de muestreo la calidad y profundidad de la información es más importante que la cantidad o estandarización (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 430). Por ello, en la selección del grupo focal se tuvo en cuenta la capacidad operativa de recolección y análisis, es decir, la cantidad realista de estudiantes que pueden aportar al desarrollo de la investigación de acuerdo con el tiempo de ejecución, los recursos y objetivo del proyecto; y el número de casos que en adelante dan respuesta a las preguntas que dieron origen a esta investigación, lo que Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p. 427) denominan el entendimiento del fenómeno.

### **3.5 Instrumentos de recolección de información**

La mayor cantidad de información recolectada para una investigación debe ser generada en lo posible de fuentes primarias o secundarias. Las fuentes primarias son aquellas que provienen directamente del origen o fundamento de algo, concretamente, tomando en cuenta distintos instrumentos definidos al inicio, durante y final del planteamiento y abordaje del problema. Dentro de estos tenemos tres técnicas de recolección: la observación, la entrevista y la revisión documental.

La definición de los instrumentos a utilizar para recolectar los datos se estructuró de acuerdo con los objetivos del proyecto. En la columna izquierda de la siguiente gráfica, se encuentran las metas a lograr en la investigación; las columnas siguientes corresponden a las técnicas utilizadas, transversalizadas por la fila de instrumentos que se aplicaron. La recolección de la información se orientó por la necesidad de remitirse a las fuentes primarias de la información necesaria para este proyecto, como la suministrada por el grupo focal, personas que vivieron la evaluación en Colombia como estudiantes y como docentes, revisión de documentos especializados y la sistematización de la práctica pedagógica de la

realizadora de este proyecto. También se tuvo en cuenta materiales como fotografías y videos derivados de los momentos evaluativos en la IE de referencia.

DATOS SOBRE	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN		
	OBSERVACIÓN	ENTREVISTAS	DOCUMENTOS
	INSTRUMENTOS		
Caracterizar el estado de la evaluación formativa en el sistema educativo colombiano y en la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo</li> <li>- Notas de observación</li> <li>- Biografías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de preguntas estructuradas y semiestructuradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DOSIER de: Libros, revistas, trabajos de grado, artículos, leyes, decretos, Constitución, actas</li> <li>- Sites de Google</li> </ul>
Diseñar estrategias didácticas en el aula para el fortalecimiento de evaluación formativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de documentos, registros y materiales.</li> <li>- Observación-participación completa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo focal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sites de Google</li> <li>- Diario de campo</li> </ul>
Evaluar y analizar cómo las estrategias diseñadas fortalecen el pensamiento crítico en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de documentos, registros y materiales.</li> <li>- Observación-participación completa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo focal</li> <li>- Cuestionario de preguntas semiestructuradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sites de Google</li> <li>- Grafica del Aprendizaje</li> <li>- Coevaluación</li> <li>- heteroevaluación</li> </ul>

Tabla 10. Adaptación de Ejemplo de diseño con algunos ámbitos y técnicas de recogida de información de Rincón, 1997, p. 83 como se citó en Bausela, 2004 pp. 6-7.

### 3.6 Instrumentos de análisis de la información

Una virtud de la investigación cualitativa es que el análisis de la información se realiza durante todo el proceso, a medida que se recolecta información, esta se revisa para generar nuevos datos que luego serán analizados para explorar permanentemente el sentido general de la información. Desde el planteamiento de esta propuesta, se utilizaron técnicas como la comparación de citas en la que pudiera determinarse los temas vinculados a la problemática, con el que se generó un listado de palabras de interés para proceder con la definición de las categorías de análisis o palabras clave (evaluación formativa, pensamiento crítico y sistematización de experiencias).

Se revisan los datos recolectados para ser editados y clasificados por medio de instrumentos que permitan hacer análisis como el dossier (matriz de revisión de literatura), el cual registra las citas e interpretaciones de los textos referenciados en el proyecto. Durante este proceso de análisis se dieron continuas reflexiones sobre la información recolectada y la relación entre los primeros datos y los emergentes.

<b>INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b>			
	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3
	Caracterizar el estado de la evaluación formativa en el sistema educativo colombiano y en la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.	Diseñar estrategias didácticas en el aula para el fortalecimiento de evaluación formativa.	Evaluar y analizar cómo las estrategias diseñadas fortalecen el pensamiento crítico en los estudiantes.
<b>Instrumentos</b>	Unidad de análisis. Dossier. Edición de grabaciones y digitalización de imágenes.	Bitácora de campo. Codificación axial. Codificación	Bitácora de análisis (Sites del proyecto Evaluación formativa). Diario de campo.

	Transcripción de entrevistas y encuestas. Codificación axial. Codificación selectiva.	selectiva. Dossier.	
--	---	------------------------	--

Tabla 11. Instrumentos de análisis de la información. Elaboración propia.

Para delimitar los aspectos de cada categoría a tener en cuenta en la investigación, se utilizó la codificación axial, de manera que se agruparon subcategorías de estudio como la escala de valoración, planes de recuperación, sistema de valoración escolar y la valoración cualitativa, en el caso de la categoría ‘evaluación formativa’.

CODIFICACIÓN AXIAL (categorías)	CODIFICACIÓN SELECTIVA (subcategorías)
Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto histórico y filosófico de la evaluación</li> <li>- Sistema de valoración nacional</li> <li>- Sistema de evaluación del estudiante</li> <li>- Evaluación cualitativa del estudiante</li> <li>- Planes de recuperación</li> <li>- Escala de valoración</li> </ul>
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensamiento crítico en estudiantes de primaria</li> <li>- Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico</li> <li>- El pensamiento crítico en las instituciones educativas</li> </ul>
Sistematización de experiencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La reflexión de la experiencia</li> <li>- Metodologías de sistematización de experiencias</li> <li>- La sistematización de experiencias en los contextos educativos.</li> </ul>

*Tabla 12. Categorías de análisis. Elaboración propia.*

La pertinencia de las unidades de análisis se evaluó a partir de las ideas repetitivas en la revisión de literatura y de los aspectos comunes observados en el grupo focal, sin embargo, también se incluyen datos derivados de la revisión de literatura referida a las categorías seleccionadas, por lo tanto, el esquema de análisis de este proyecto se dinamiza simultáneamente entre un proceso deductivo e inductivo.

### **3.7 Análisis de la información**

Para llevar a cabo esta interpretación se tuvo en cuenta el proceso general de la ruta cualitativa, el cual inicia con la recolección de los datos relacionados con la investigación, luego se realiza revisión de literatura o documental para organizarlos de acuerdo con el aspecto que se esté investigando. En este caso, los datos recolectados para la construcción del capítulo uno (1) se tomaron del grupo focal y revisión de literatura, los cuales fueron organizados de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación; el marco teórico se profundizó teniendo en cuenta las categorías de análisis definidas, las cuales surgieron en el planteamiento del problema; para la realización del plan de acción se trianguló la información obtenida en cada uno de los capítulos anteriores con el análisis de los datos de la estrategia didáctica escogida, con lo que finalmente se diseña el plan de acción direccionado al desarrollo del pensamiento crítico por medio de la evaluación formativa.

Para el análisis de la información se tuvo en cuentas las orientaciones de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) como el hecho de no influenciar las respuestas y actitudes del grupo focal; evitar juzgamientos a los puntos de vistas; contar con varias fuentes de datos como la bitácora de campo (Sites de Google), diarios de campo y narrativa visual; tener en cuenta que el entorno social de las personas está permeado por los sistemas de creencias o tradiciones, en consecuencia, el trato hacia estas deber estar enmarcado en el respeto. Este autor también propone tratar de no alterar el rol de investigador por un interventor para la gestión de las preocupaciones de los participantes. La lectura del contexto de la población focal y la interacción frecuente con esta permitió conocer y comprender la cotidianidad del grupo para la generación de información relevante para esta investigación.



Figura 11. Recolección y análisis en los datos de la ruta cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 441).

La gráfica muestra la ruta cualitativa generalmente utilizada en este tipo de investigación. Hace un recorrido desde la recolección de los datos hasta la generación de explicaciones y nueva información resultante del análisis interpretativo del proceso.

Para definir la unidad de análisis de este proyecto se tomaron en cuenta la relación entre el pensamiento crítico, la evaluación formativa y la sistematización de experiencias. Esto es, que para que los estudiantes puedan evidenciar significativamente sus aprendizajes, los procedimientos de valoración deben comprometer procesos complejos direccionados a la atribución de información, herramientas, estrategias y metodologías de tal manera que estos puedan hacer sus propias modificaciones conceptuales, procedimentales y cognitivas; el saber construido debe posibilitar la mejor toma de decisiones posible para la resolución de la situaciones, el análisis y comprensión de la realidad local, nacional y global; finalmente, registrar sistemáticamente la experiencia investigativa con la intención de derivar saberes o cumplir un meta planteada a partir la

reflexión sobre el registro de esta, aporta al mejoramiento y asunción de prácticas fundamentadas en valores comunes aportantes a la coexistencia humana.

#### **4. PLAN DE ACCIÓN**

##### **1.5 4.1 Diseño de la propuesta.**

El plan de acción de la presente propuesta está estructurado según los momentos y etapas de la evaluación formativa: en el primero de ellos, se plantea una secuencia didáctica de 6 sesiones, para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes a través de la evaluación formativa con enfoque étnico diferencial. Las cinco primeras sesiones serán un espacio de reflexión enfocado a la riqueza literaria de las comunidades étnicas (afrocolombianos, pueblos originarios, Rrom o gitanos y raizales), y a la valoración formativa de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El último encuentro está reservado para visitar espacios de promoción de lectura y sistematización de experiencias. En estas etapas se propone el desarrollo de actividades autoevaluativas como el Fotorelato; coevaluativas con el Fotolenguaje; y heteroevaluativas con la Fotopalabra.

##### **4.1.1 La etnoeducación como propuesta curricular**

La lectura compartida con enfoque etnoeducativo es el contenido curricular definido para este plan de acción, porque contribuye a la construcción de una perspectiva intercultural de los estudiantes (Cátedra de Estudios Afrocolombianos, 1998), aportando a mejores prácticas de convivencia, respeto y dignificación del ser humano, esto es, que promueve espacios de co-creación de saberes entre las distintas culturas para la producción de nuevas maneras de asumir y resolver los problemas o situaciones del mundo. En la medida que los estudiantes comprendan la riqueza y aporte cultural de la diversidad que habita los territorios, responderán a los objetivos globales (ODS No.4, Educación inclusiva y de calidad), nacionales (Estándares Básicos de Competencias y

Cátedra de Estudios Afrocolombianos) y locales ( Acuerdo 085 del Consejo de Medellín, por medio del cual se institucionaliza la etnoeducación en el municipio), los cuales promueven un visión crítica de las relaciones humanas, por ende, el reconocimiento y valoración de la otredad, concebida esta como la conciencia que se asume del reconocimiento del 'otro' o de los 'otros'.

Por ello, materializar políticas públicas como la etnoeducación con fines transformadores, implica comprometerse con acciones que vayan más allá de la comprensión e interpretación de contenidos curriculares, considera problemáticas reales que exigen acciones urgentes que conduzcan a la construcción de una ciudadanía crítica, propositiva y activa. De esta manera, la etnoeducación como educación diferencial para grupos étnicos, se aproxima significativamente a la valoración de las contribuciones de los otros como insumos valiosos en la producción de nuevas formas de asunción de mundo.

Transformar la realidad invita a la práctica de una educación objetiva orientada a la justicia social desde la crítica, y menos al dictado de temas estancados en la literalidad. La desigualdad entre las diferentes comunidades étnicas y/o culturales se evidencia en la confinación de algunos en esquemas de pobreza, mientras que, en otros, en privilegios para acceder y acumular bienes, servicios o recursos. Para minimizar estas brechas sociales es imperativo transformar los principios por cuales deberían las prácticas sociales desde la escuela. Los actores educativos están en responsabilidad de cumplir con el compromiso ético de fundamentar una educación consciente del pluralismo que nutre las aulas. Así, podría decirse que es ético, suficiente y correspondiente diseñar un sistema didáctico que esté direccionado al reconocimiento de la otredad, porque las circunstancias histórico-sociales han conducido al estado de vulnerabilidad de las poblaciones minoritarias, comunidades a las que pertenecen un gran porcentaje de los estudiantes de los sistemas educativos – al menos en el caso colombiano.

En definitiva, la etnoeducación como ruta para la valoración de las potencialidades de los estudiantes con la base de sus saberes culturales o étnicos proporciona elementos valiosos para construcción de otras maneras de resolver los problemas sociales.

## 4.2 Estrategia didáctica

El modelo didáctico operativo MDO es una estrategia de enseñanza de secuencias direccionadas en los momentos de Experiencias vivenciales, conceptualizaciones y reflexiones, documentación, ampliación y aplicación para la construcción de aprendizajes. Este modelo fue propuesto por el psicólogo Félix Bustos Cobos sitúa al sujeto en la reflexión y construcción de conocimientos, debido a que parte de la experiencia vivida para producir un saber a través de esta en la relación estudiante-saber-docente.

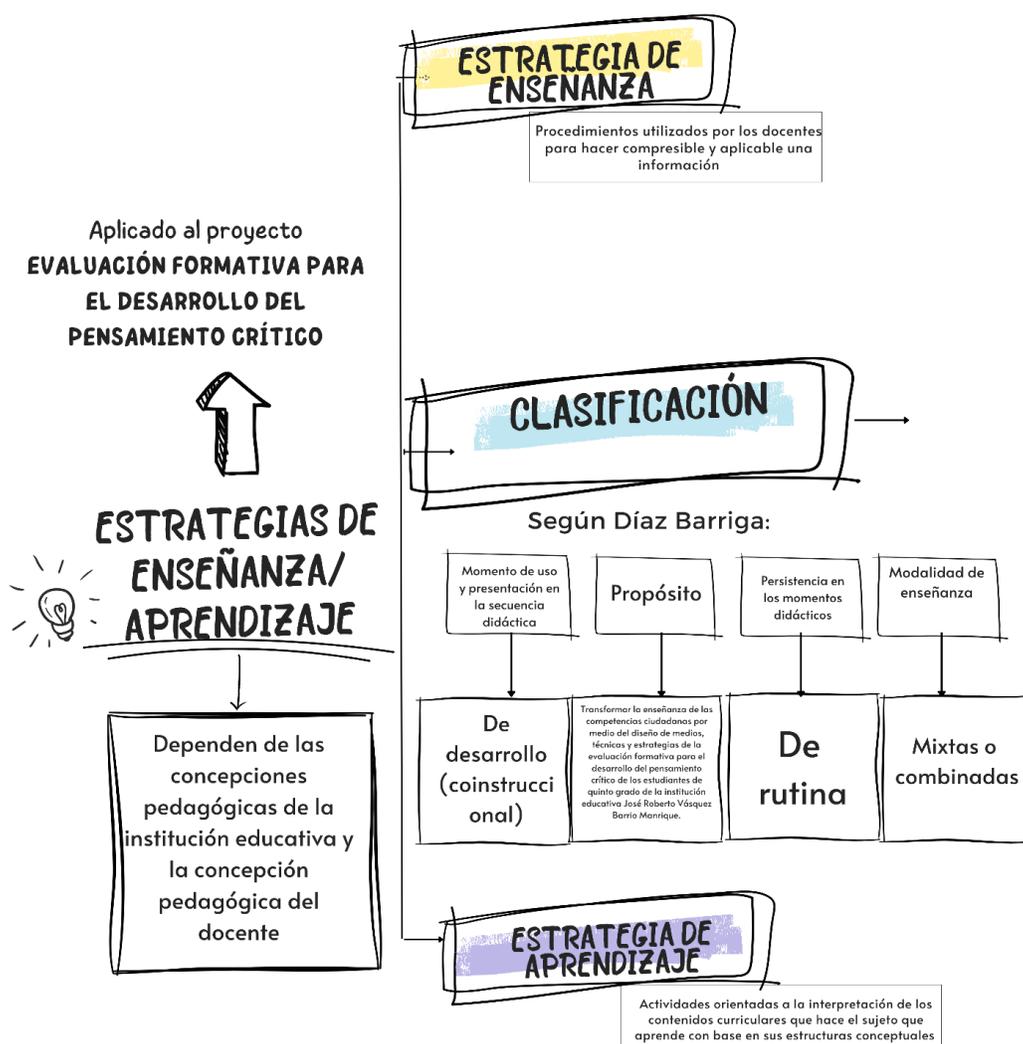
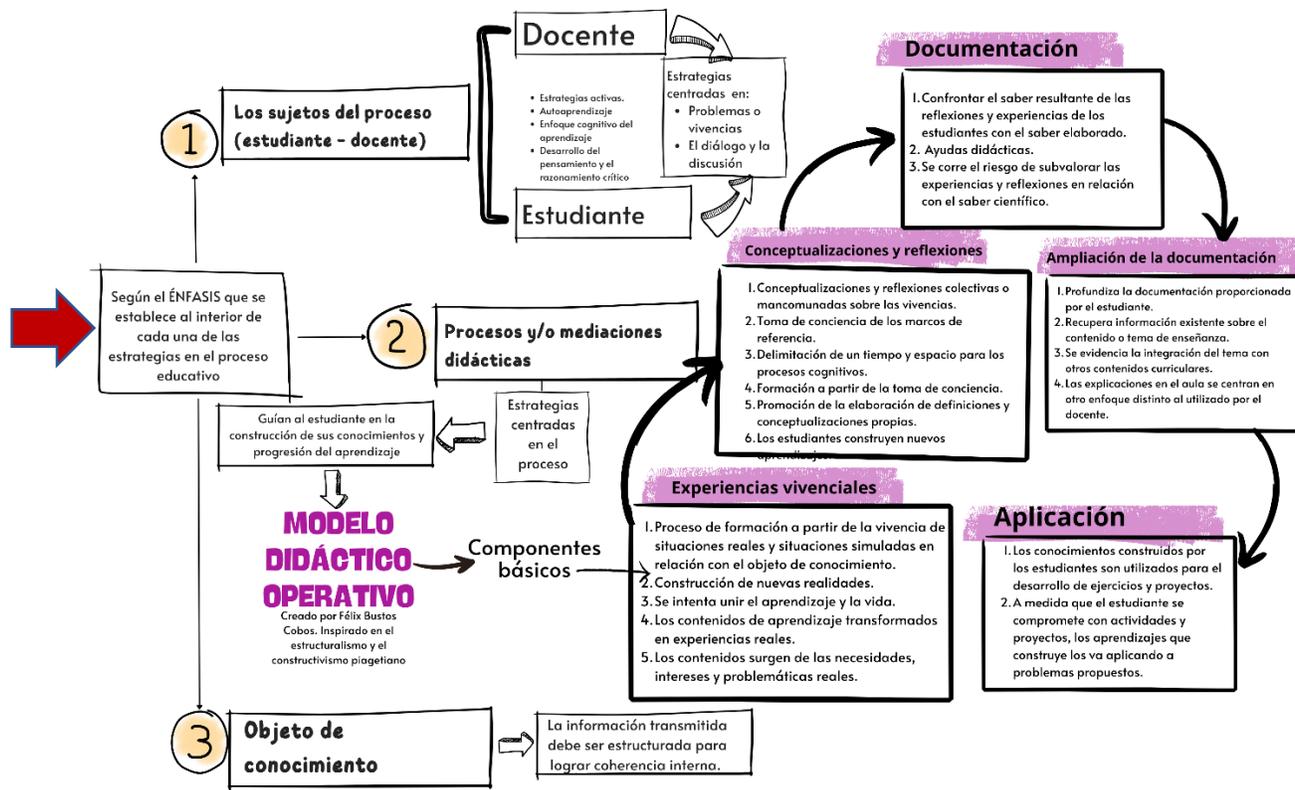


Figura 12. Elaboración propia. Estrategia didáctica del plan de acción.



El siguiente esquema recoge las actividades metodológicas de este modelo aplicado al presente proyecto:

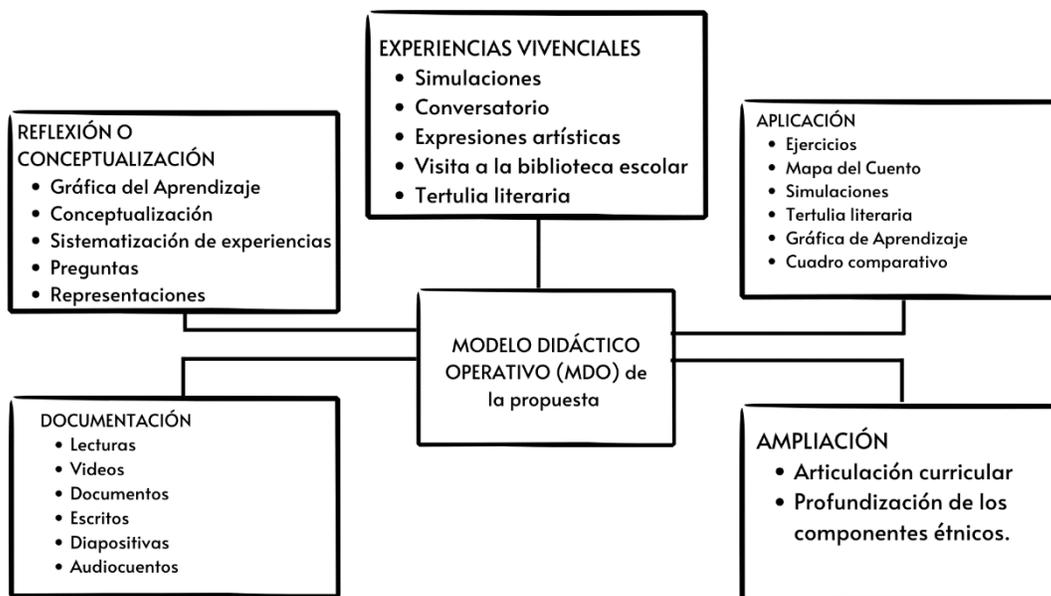


Figura 13. Estrategia didáctica aplicada al plan de acción.

### 4.3 Propuesta de plan de acción

Según los *momentos* de la evaluación formativa (inicial, siempre, cierre), se proponen sesiones que integran momentos de exploración de saberes previos, de desarrollo y conceptualizaciones, y de transferencia de los aprendizajes enmarcados en los 5 momentos del Modelo Didáctico Operativo.

#### CRONOGRAMA

MOMENTO O ETAPA	CONTENIDO CURRICULAR	SESIÓN	ACTIVIDAD	FINALIDAD	FECHA
Inicio, siempre y final	Lectura compartida con enfoque diferencial étnico	1	Componente afrocolombiano	-Narrar historias de manera compartida. Conocer la tradición oral de las comunidades étnicas colombianas.	Febrero de 2024
		2	Componente pueblos originarios	-Fortalecer las competencias orales mediante la lectura en voz alta.	Marzo de 2024
		3	Componente raizal	-Conceptualizar aprendizajes para dar evidencia de ello. -Construir una Gráfica de Aprendizajes para evidenciar lo aprendido.	Marzo de 2024
		4	Componente Rrom o gitano	-Valorar los aprendizajes por medio de la reflexión.	Abril de 2024
	Lectura multicultural	5	Lectura de ciudad	-Analizar las historias de Medellín para	Abril de 2024

				<p>comprender los vínculos que se entretajan entre estas y las culturas étnicas colombianas.</p> <p>-Hacer lectura de Medellín por medio de la interpretación de sus espacios.</p> <p>-Valorar los aprendizajes por medio de la reflexión.</p>	
Final	Promoción de lectura y oralidad	6	<p>Salida pedagógica a la biblioteca escolar</p> <p>Socialización de la actividad.</p>	<p>-Explorar espacios literarios como la biblioteca escolar para fomentar el amor por la lectura.</p> <p>-Socializar las Gráficas de Aprendizajes construidas a lo largo del proyecto para derivar aprendizajes.</p> <p>-Sistematizar los saberes derivados de la experiencia.</p>	Abril de 2024
Autoevaluación	Valoración del aprendizaje individual	7	Fotorrelato	<p>Valorar el desempeño individual y colectivo de los participantes del proyecto.</p>	<p>Mayo de 2024</p>
Coevaluación	Valoración del	8	Fotolenguaje		

	aprendizaje colectivo			Sistematizar la práctica evaluativa	Mayo de 2024
Heteroevaluación	Valoración del aprendizaje individual por parte de otro	9	Fotopalabra		Junio de 2024

Tabla 13. Cronograma del plan de acción. Elaboración propia.

Duración de cada sesión: 2 horas. (Las actividades del plan de acción están narradas en segunda persona para hacer referencia a la manera en que la docente investigadora se dirige al grupo focal durante cada sesión).

<b>Sesión No. 1</b>
<b>Nombre de la actividad: LA LECTURA COMPARTIDA – COMPONENTE AFROCOLOMBIANO</b>
<b>Propósito:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrar historias de manera compartida</li> <li>- Conocer la tradición oral de las comunidades afrocolombianas.</li> <li>- Fortalecer las competencias orales mediante la lectura en voz alta.</li> <li>- Conceptualizar aprendizajes para dar evidencia de ello.</li> <li>- Construir una Gráfica de Aprendizajes para evidenciar lo aprendido.</li> <li>- Valorar los aprendizajes por medio de la reflexión.</li> </ul>
<b>Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:</b>  <b>MOMENTO 1: EXPERIENCIAL</b>

1. Motive a que uno de sus estudiantes lea el siguiente poema. Luego conversan en torno a las preguntas siguientes.

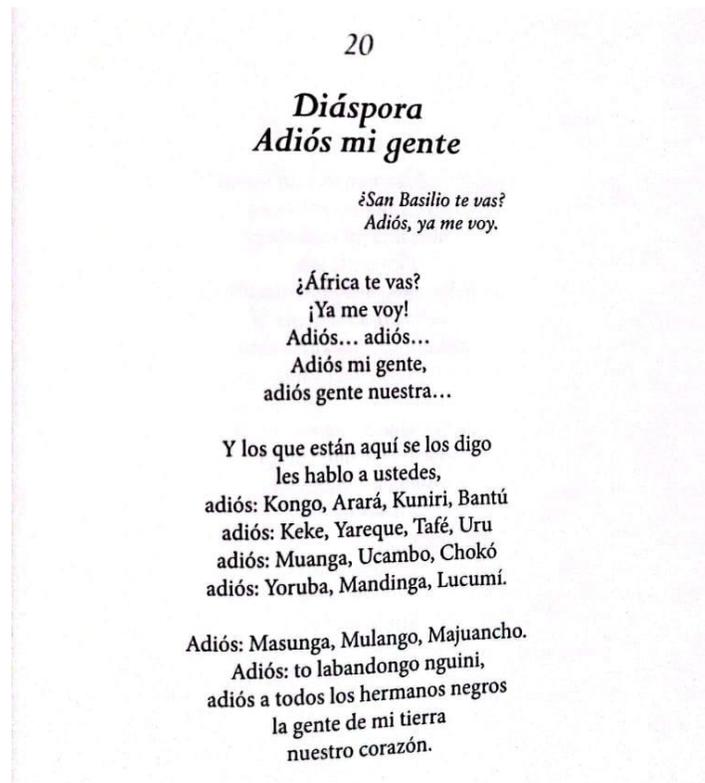


Figura 14. Adaptación de Ramírez, M. (2012). *Mabungú Triunfo, poemas bilingües: palenque-español.*

¿Qué les llama la atención del poema anterior? ¿Es posible leerlo más rápido?

¿Por qué? ¿identifican palabras desconocidas? ¿cuáles?

Todas esas palabras que mencionaron hacen referencia a nombres de lugares, dioses, etnias (...) provenientes de África. Este poema lo escribió María Teresa Ramírez, una poeta palenquera. Como lo trabajamos en secuencias didácticas anteriores, el aporte africano y de otras culturas en la construcción de la nación colombiana es valiosísimo, por ello, durante las próximas 6 sesiones de la clase del nodo comunicativo estaremos desarrollando una estrategia de lectura que nos ayudará a construir nuevos aprendizajes y expresar nuestras emociones en relación con la lectura.

## **MOMENTO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN**

(EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA) Pondremos en práctica con esto todo lo aprendido con el lenguaje verbal y no verbal; así que nos servirá para desprendernos un poco de la pena de hablar en público y del miedo escénico. La estrategia de la que les hablo se llama **lectura compartida**.

#### **Conversemos...**

¿Habían escuchado ese término? ¿en qué piensan cuando les hablan de lectura compartida? ¿lo han hecho antes? ¿cómo fue la experiencia?

Una vez realizadas las preguntas, la profesora motiva a los estudiantes a expresar sus ideas acerca de lo que consideran es Lectura compartida, mientras ellos participan, la docente escribe en el tablero las ideas que surgen para construir con esto la definición de la estrategia. Luego, los participantes de la sesión copian en el cuaderno el concepto construido.

#### **EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA.**

Les presento algunos textos que hemos elegido para ustedes. En primer lugar, quiero que sepan que el amor por la lectura podría nacer mientras los llevamos a ustedes a lugares en donde haya libros para que escojan los que llamen su atención, en este caso, la selección de libros la hemos hecho las profes porque parte del propósito de esta actividad es que la lectura sea una excusa para conocer las historias que se narran en Colombia y cómo esto da cuenta de cuán diversas somos las personas. ¿Recuerdan la secuencia didáctica de conocimiento sociocultural en la que trabajamos la diversidad étnica en Colombia? Bien, aquí profundizaremos un poco en la tradición oral de esas comunidades.

#### **MOMENTO 3: DOCUMENTACIÓN**

Copiemos este cuadro en el cuaderno, son los textos que trabajaremos durante estas secuencias didácticas. Leeremos libros, fotos, videos, audios...

**LECTURA CON ENFOQUE ÉTNICO DIFERENCIAL EN CONTEXTOS DE CIUDAD**

Componente/ Actividad	Afrocolombianos	Pueblos originarios de Colombia (indígenas)	Raizales	Rrom o gitano	Lectura de ciudad
Texto a leer	Wangari	Putunkaa serruma: duérmete pajarito blanco	Hermano Araña, hermano Tigre y el almuerzo de mantequilla	Tiki Tiki Tai	-Medellín en fotos  -Historias de Medellín con Víctor E. Ortiz.
Autor	Jeanette Winter	ICBF	Ministerio de Cultura	ICBF	Carlos E. Ortiz

(EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA) Para nuestra primera sesión de lectura compartida vamos a tener en cuenta lo siguiente:

- Un espacio placentero y agradable para leer. Organicemos el salón de tal manera que la lectura pueda ser escuchada atentamente. Organicemos las sillas de manera diferente a las tradicionales filas.
- Leeremos e interpretaremos diferentes recursos, por ejemplo, cuentos infantiles y juveniles, libros, fotografías, etc.

Iniciaremos con un libro que cuenta la historia de la primera mujer africana en ganar el Premio Nobel de Paz, les presento a [Wangari](#). Conozcamos su legado.

#### **MOMENTO 4: AMPLIACIÓN**

Con el acompañamiento de la docente, los estudiantes indagaran y profundizaran en la IE y su comunidad acerca de los textos trabajados en el momento anterior. Para

hacerlo, tendrán en cuenta inicialmente la caracterización, costumbres, cultura y literatura de la comunidad étnica abordada en la primera sesión, la afrocolombiana. Pueden agregar información relacionada que sea de su interés.

## **MOMENTO 5: APLICACIÓN**

### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

- LEER TODO EL LIBRO EN VOZ ALTA.
- El libro se encuentra en formato digital, sin embargo, en esta sesión se trabajará en la versión física.
- **TURNAR LA LECTURA ENTRE LOS ESTUDIANTES Y LA DOCENTE.**
- Invitar a que los estudiantes narren algunas historias (en el caso de las fotos) con sus propias palabras.
- Tener en cuenta el cambio de voz para los diferentes personajes.
- Detenerse a observar las imágenes y a disfrutar de los detalles.
- Dialogar sobre la historia: a medida que se avanza en la lectura del texto, se proyecta en tv o video beam el documento [LA TERTULIA LITERARIA](#) para conversar en torno al libro.
- Repetir la lectura las veces que sea necesario.
- Se sugiere contarles a los estudiantes sobre las canciones, refranes, chistes, juegos de palabras o historias de la infancia de la investigadora.

Al finalizar la tertulia literaria, los estudiantes realizan un fanzine o un libro plegable a través del cual responderán la siguiente pregunta:

**¿Qué problemas sociales viven las comunidades afrocolombianas y cómo podemos ayudar a mejorarlos?**

A continuación, las instrucciones para la creación del fanzine y libro plegable:



Figura 15. Cómo hacer un fanzine y libro plegable. Fuente: elaboración propia.

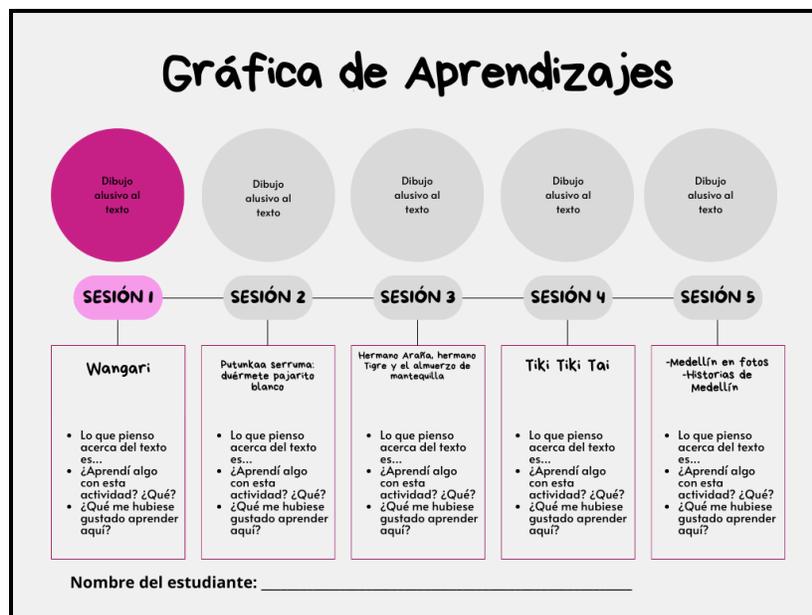
A medida que los grupos socializan la docente va escribiendo las propuestas en el tablero. Al finalizar se hace lectura de los aportes y se analizan la viabilidad de cada uno de ellos.

**Estrategias de evaluación:**

A continuación, los estudiantes realizarán una Gráfica del Aprendizaje para registrar por medio de un esquema los aprendizajes construidos durante las sesiones de la secuencia didáctica sobre la Lectura Compartida. Cabe aclarar que es un término que la docente ha derivado de la estrategia Gráfica de Tiempo, puesto que esta técnica se expresa “como la posibilidad de reconstruir el panorama histórico de un proceso, así como de sintetizar información, recuperar la práctica, identificar sus hitos y nombrar sus componentes (Contexto, referentes, sujetos, entre otros)” (Metodologías de Sistematización de Experiencias, 2020, p.56).

Metodología: la evaluación de esta sesión se llevará a cabo de acuerdo con las etapas de *autoevaluación* y *heteroevaluación*. En cuanto a la primera de estas, en cada sesión

los estudiantes movilizan el pensamiento alrededor de los posibles aprendizajes construidos con cada lectura, lo cual registrarán en un esquema como que está a continuación:



Y la segunda, será por medio de una rúbrica de evaluación<sup>12</sup>:

CATEGORÍA	RECUERDO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	EVALUACIÓN	CREACIÓN
<b>BAJO</b>	Se le dificulta identificar los elementos de la lectura compartida.	Se le dificulta explicar cómo es la tradición oral de los grupos étnicos que habitan Colombia.	Se le dificulta organizar y representar la información a través de esquemas mentales.	Se le dificulta comparar la superestructura entre los textos de la tradición oral de las comunidades étnicas trabajadas.	Se le dificulta valorar sus aprendizajes por medio de la reflexión.	Se le dificulta conceptualizar colectivamente sobre la experiencia en el aula para la toma de conciencia frente a la realidad en la que está inmerso.
<b>BÁSICO</b>	Identifica parcialmente los elementos de la lectura compartida	Explica parcialmente cómo es la tradición oral de los grupos étnicos que habitan Colombia	Organiza y representa parcialmente la información a través de esquemas mentales.	Compara parcialmente la superestructura entre los textos de la tradición oral de las comunidades étnicas trabajadas.	Valora sus aprendizajes a través de la narrativa de su experiencia, sin embargo, es poco evidenciable los procesos reflexivos.	Conceptualiza colectivamente sobre la experiencia en el aula, pero es poco evidenciable la relación que guarda con la realidad en la que está inmerso.

<sup>12</sup> El diseño de esta rúbrica está fundamentado en la Taxonomía de Bloom, la cual plantea la progresión de las actividades mediante niveles de pensamiento de orden inferior y superior (Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). 2018, p. 10)

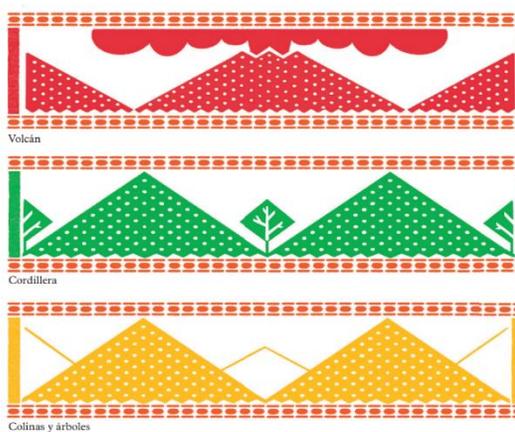
<b>ALTO</b>	Identifica los elementos de la lectura compartida	Explica cómo es la tradición oral de los grupos étnicos que habitan Colombia.	Organiza y representar la información a través de esquemas mentales.	Compara la superestructura entre los textos de la tradición oral de las comunidades étnicas trabajadas.	Valora sus aprendizajes por medio de la representación gráfica y da cuenta de esta como un proceso reflexivo.	Conceptualiza colectivamente sobre la experiencia en el aula para la toma de conciencia frente a la realidad en la que está inmerso.
<b>SUPERIOR</b>	Identifica los elementos de la lectura compartida y puede describirlos.	Explica cómo es la tradición oral de los grupos étnicos que habitan Colombia e infiere a través de esto sus costumbres y formas de interpretar el mundo.	Organiza la información y representa el conocimiento a través de esquemas mentales.	Compara la superestructura entre los textos de la tradición oral de las comunidades étnicas trabajadas y establece relaciones entre ellos.	Valora sus aprendizajes por medio de la representación gráfica y la narrativa; asimismo da cuenta de esta como un proceso reflexivo.	Conceptualiza colectivamente sobre la experiencia en el aula, para la toma de conciencia frente a la realidad en la que está inmerso y así proponer rutas de resolución de situaciones.

Tabla 14. Sesión 1 - plan de acción

<b>Sesión No. 2</b>
<b>Nombre de la actividad: LA LECTURA COMPARTIDA – COMPONENTE PUEBLOS ORIGINARIOS DE COLOMBIA</b>
<p><b>Propósito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrar historias de las comunidades originarias de Colombia de manera compartida.</li> <li>- Conocer la tradición oral de las comunidades originarias de Colombia.</li> <li>- Valorar los aprendizajes por medio de la reflexión.</li> <li>- Construir un Mapa del Cuento para evidenciar lo aprendido.</li> </ul>
<p><b>Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:</b></p> <p><b>MOMENTO 1: EXPERIENCIAL</b></p>

Al inicio de esta sesión, la docente invita a los estudiantes a realizar una actividad que les ayudará a aplicar ejercicios de respiración para mejorar la articulación de las palabras en la lectura en voz alta.

1. Lo que vemos a continuación son tejidos propios de una comunidad originaria de Colombia llamada Kamëntsá extraídos del *libro Tejido y vida kamëntsá Kamëntsábe ainán y biáněj de la Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntsá*. A través de sus puntadas, estas personas narran su cultura, cuentan historias y representan el territorio. Observen las dos imágenes.
  - ¿Qué les llama la atención?
  - ¿Guardan semejanzas o diferencias? ¿Cuáles?
  - ¿Qué tal si leemos las palabras que están dentro de la imagen? ¿qué relación guardan entre ellas?
  - Dibujemos en una hoja de papel el tejido que más llame nuestra atención y tratemos de darle un significado.



2. Ahora escuchemos la siguiente canción Kamëntsá

<https://www.youtube.com/watch?v=7qP3DvCpYAE&list=PLcQ76l-DoJezX7dPRNhPnvG7FUmqYvIGC>

conversemos:

¿Habían escuchado antes esta canción? ¿has escuchado algo parecido? ¿qué sintieron al escucharlas?

## MOMENTO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN

(EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA) Para nuestra segunda sesión de lectura compartida vamos a tener en cuenta lo siguiente las orientaciones que practicamos en el encuentro anterior:

- Un espacio placentero y agradable para leer. Organicemos el salón de tal manera que la lectura pueda ser escuchada atentamente. Organicemos las sillas de forma diferente las tradicionales filas.
- Hoy leeremos un libro que contiene cantos, arrullos, relatos y cuentos de cinco comunidades originarias de Colombia.

Conversemos:

¿Qué entendemos por comunidades originarias? ¿Han escuchado hablar de ellas?

¿Cómo podemos identificarlas?

El libro a desarrollar hoy nos adentra en la tradición oral de los pueblos Wayúu, Piapoco, Uitoto, Kamëntsa y Arhuaco. Conozcamos quiénes son.

## MOMENTO 3: DOCUMENTACIÓN

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

- LEER TODO EL LIBRO EN VOZ ALTA.
- Este libro se encuentra en formato digital, sin embargo, para el desarrollo de esta sesión se utilizará el libro físico.
- **TURNAR LA LECTURA ENTRE LOS ESTUDIANTES Y LA DOCENTE.**
- Invitamos a que los estudiantes narren algunas historias acerca de cuáles eran los arrullos que sus familias le cantaban cuando eran bebés.
- Leer el libro [Putunkaa serruma: duérmete pajarito blanco](#) mientras comparten entre los participantes la historia de cómo aprendieron a leer.
- Tener en cuenta el cambio de voz para los diferentes textos.
- Detenerse a observar las imágenes y a disfrutar de los detalles.

- Dialogar sobre la historia: qué les gustó, qué llamó la atención, qué canciones, cuentos y costumbres hacen parte de la tradición oral de las familias de los participantes de la actividad.
- Repetir la lectura las veces que sea necesario.

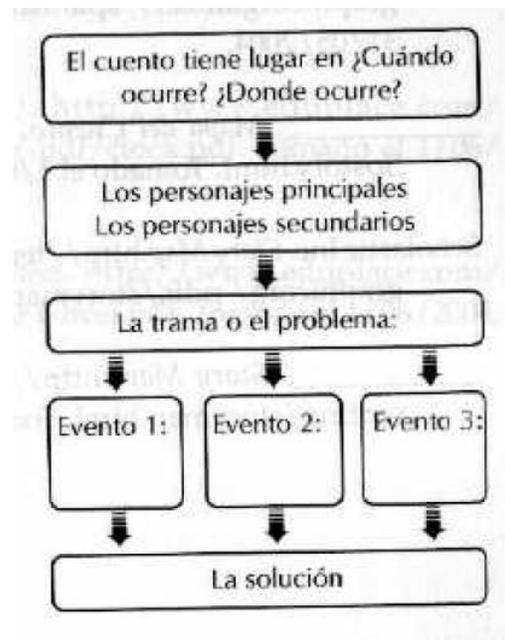
#### MOMENTO 4: AMPLIACIÓN

Con el acompañamiento de la docente, los estudiantes indagaran y profundizaran en la IE y su comunidad acerca de los textos trabajados en el momento anterior. Para hacerlo, tendrán en cuenta inicialmente la caracterización, costumbres, cultura y literatura de la comunidad étnica abordada en la segunda sesión, las originarias. Pueden agregar información relacionada que sea de su interés.

#### MOMENTO 5: APLICACIÓN

Llegado este momento, los estudiantes se agrupan en equipos de 4 integrantes y eligen un texto del cuento o relato del libro para construir un Mapa del Cuento<sup>13</sup>. La docente explica en qué consiste la actividad y realiza el modelo de esquema en el tablero. Al terminar, un grupo socializa voluntariamente su trabajo.

En el esquema deben agregar tres problemáticas que viven las comunidades



<sup>13</sup> “Es un mapa que tiene un formato fijo que debe ser llenado con la información correspondiente de un cuento leído” (Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento, Campos, 2005, p. 245).

originarias de Colombia identificadas en los momentos de la sesión anteriores a este

**¿De qué manera podemos aportar a la resolución de estas problemáticas? ¿Cuáles son los mecanismos de participación ciudadana que podrían contribuir a su resolución? ¿por qué las personas que no nos identificamos como miembros de las comunidades originarias debemos ayudar a resolver los problemas que ellos enfrentan?**

A medida que los grupos socializan la docente va escribiendo las propuestas en el tablero. Al finalizar se hace lectura de los aportes y se analizan la viabilidad de cada uno de ellos.

#### **Estrategias de evaluación:**

A continuación, los estudiantes realizarán una Gráfica del Aprendizaje para registrar por medio de un esquema los aprendizajes construidos durante las sesiones de la secuencia didáctica sobre la Lectura Compartida. Cabe aclarar que es un término que la docente ha derivado de la estrategia Gráfica de Tiempo, puesto que esta técnica se expresa “como la posibilidad de reconstruir el panorama histórico de un proceso, así como de sintetizar información, recuperar la práctica, identificar sus hitos y nombrar sus componentes (Contexto, referentes, sujetos, entre otros)” (Metodologías de Sistematización de Experiencias, 2020, p.56).

Metodología: la evaluación de esta sesión se llevará a cabo de acuerdo con las etapas de *autoevaluación* y *heteroevaluación*. En cuanto a la primera de estas, en cada sesión los estudiantes movilizan el pensamiento alrededor de los posibles aprendizajes construidos con cada lectura, lo cual registrarán en un esquema como el que está a continuación:

## Gráfica de Aprendizajes

The graphic consists of five columns, each representing a session. At the top, five circles are labeled 'Dibujo alusivo al texto'. Below each circle is a session label (SESIÓN 1 to 5). Under each session label is a box containing a title and reflection questions. The first two sessions (1 and 2) have pink circles and boxes, while the last three (3, 4, and 5) have grey circles and boxes.

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5
<b>Wangari</b>	<b>Putunkaa serruma: duérmete pajarito blanco</b>	<b>Hermano Araña, hermano Tigre y el almuerzo de mantequilla</b>	<b>Tiki Tiki Tai</b>	<b>Medellín en fotos -Historias de Medellín</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo que pienso acerca del texto es...</li> <li>¿Aprendí algo con esta actividad? ¿Qué?</li> <li>¿Qué me hubiese gustado aprender aquí?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo que pienso acerca del texto es...</li> <li>¿Aprendí algo con esta actividad? ¿Qué?</li> <li>¿Qué me hubiese gustado aprender aquí?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo que pienso acerca del texto es...</li> <li>¿Aprendí algo con esta actividad? ¿Qué?</li> <li>¿Qué me hubiese gustado aprender aquí?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo que pienso acerca del texto es...</li> <li>¿Aprendí algo con esta actividad? ¿Qué?</li> <li>¿Qué me hubiese gustado aprender aquí?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo que pienso acerca del texto es...</li> <li>¿Aprendí algo con esta actividad? ¿Qué?</li> <li>¿Qué me hubiese gustado aprender aquí?</li> </ul>

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Y la segunda será por medio de una rúbrica de evaluación:  
**RÚBRICA DE EVALUACIÓN** (ver rúbrica de la sesión 1).

Tabla 15. Sesión 2 - plan de acción

<b>Sesión No. 3</b>
<b>Nombre de la actividad: LA LECTURA COMPARTIDA – COMPONENTE RAIZAL</b>
<p><b>Propósito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el valor cultural de la tradición oral raizal.</li> <li>- Mejorar los niveles de comprensión de lectura.</li> <li>- Fortalecer las competencias orales en los estudiantes.</li> <li>- Comparar diversos tipos de textos.</li> <li>- Valorar los aprendizajes por medio de la reflexión.</li> </ul>
<p><b>Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:</b></p> <p><b>MOMENTO 1: EXPERIENCIAL</b></p>

1. Los estudiantes realizan el siguiente juego. Intentaran pronunciar la ronda en español y creole. Pueden repetir la actividad las veces que sea necesario:

<p><b>JUEGO</b></p> <p><i>En este juego, los dedos índices de cada mano son los pajaritos que vuelan y se esconden. Uno es Pedro y el otro, Juan. En las islas ponen un papel distinto en cada uña o las pintan. Y comienzan el canto dando golpecitos con el dedo en el borde de la mesa. Cuando llegan a "Vuela Pedro", esconden uno de los dedos y sacan el dedo corazón. Cuando cantan "regresa" lo vuelven a mostrar, sin que la otra persona se dé cuenta del cambio.</i></p>	<p><i>Español</i></p> <p><b>Dos pajaritos negros</b></p> <p>Dos pajaritos negros en la pared. Uno se llama Pedro y uno se llama Juan Vuela Pedro, vuela Juan. Regresa Pedro, regresa Juan.</p> <p><i>Creole</i></p> <p><b>Too likle blak bird</b></p> <p>Too likle blak bird de sidong pan de wall Wan name Pita wan name Paal Fly we Pita, fly we Paal Com bak Pita, com bak Paal.</p>
---	---

Figura 16. Cantos y arrullos del folclor afrocolombiano.

2. Miremos el siguiente video: APRENDAMOS CREOLE CON LOS YOUTUBERS DE SAN ANDRÉS: <https://www.youtube.com/watch?v=hp3iaB2mBKs>

Conversemos:

¿Qué opinas del video? ¿identificas palabras similares a las que tú utilizas para comunicarte? ¿cuáles? ¿en qué parte crees que se encuentran ellos?

## MOMENTO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN

(EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA) Como hemos visto, hasta ahora se desarrollaron lecturas relacionadas con los componentes afrocolombiano y pueblos originarios de Colombia en las que hemos hecho un recorrido por historias de personajes destacados como Wangari y la tradición oral de varias comunidades étnicas del país. Para el día de hoy, les traigo un audiocuento de tres minuticos con el que conoceremos una de las tantas historias de un personaje clave de la tradición oral raizal.

Recordemos que nuestras sesiones de lectura compartida deben contar con:

- Un espacio placentero y agradable para leer. Organicemos el salón para escucharnos bien.
- ¿Qué les parece si hoy nos sentamos en el piso?
- Hoy no leeremos libros, escucharemos un cuento. Escuchemos atentamente.

Respondamos en el cuaderno las siguientes preguntas:

¿Conocían los youtubers que vimos? ¿qué les pareció el video? ¿cómo defines la lengua creole? ¿recuerdas algunas palabras y su significado? ¿por qué crees que en Colombia se habla esta lengua?

### MOMENTO 3: DOCUMENTACIÓN

#### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

- ESCUCHAR TODO EL CUENTO.
- Escuchamos el cuento infantil [Hermano Araña, hermano Tigre y el almuerzo de mantequilla](#) mientras interpretamos con el cuerpo lo que estamos escuchando.
- Invitamos a que los estudiantes interpreten con el cuerpo lo que ocurre en la historia. No pueden expresar palabras.
- Tener en cuenta el lenguaje gestual para hacer el ejercicio.
- Detenerse a escuchar y a disfrutar de los detalles.
- Dialogar sobre la historia: qué hacer en caso de ser Hermano Tigre, qué piensan de Hermano Araña, a qué creen que se refería Hermano Araña con los nombres que tenían sus ahijados...
- Repetir el audiocuento las veces que sea necesario.

### MOMENTO 4: AMPLIACIÓN

Con la orientación de la docente, los estudiantes indagaran y profundizaran en la IE y su comunidad acerca de los textos trabajados en el momento anterior. Para hacerlo,

tendrán en cuenta inicialmente la caracterización, costumbres, cultura y literatura de la comunidad étnica abordada en la tercera sesión, las raizales. Pueden agregar información relacionada que sea de su interés.

### MOMENTO 5: APLICACIÓN

(EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA) La docente realiza varias preguntas a los estudiantes para direccionarlos hasta el punto de la lectura de textos orales (clase desarrollada anteriormente):

¿Recuerdan el concepto de Lectura Compartida que construimos entre todos durante la primera sesión? ¿quién desea leerlo? ¿Creen ustedes que ese concepto recoge todo lo que hemos hecho durante estas tres sesiones? ¿qué similitudes y diferencias tienen entre sí los textos trabajados? Para determinarlo vamos a realizar un cuadro comparativo, recuerden que **el cuadro comparativo** sirve para organizar información y poder determinar similitudes y diferencias entre dos o más conceptos.

Nos organizamos en parejas y lo desarrollamos:

COMPONENTE/ ASPECTO	AFROCOLOMBIANO	PUEBLOS ORIGINARIOS	RAIZAL
Cómo son los personajes			
Tipo de texto			
De quién/quienes se habla			
De qué trata el texto			

Cómo se compartió la lectura del texto			
--	--	--	--

Una pareja socializa voluntariamente el trabajo realizado.

Ahora revisemos si al concepto de Lectura compartida le faltó algo, de ser así, lo modificamos.

En la socialización se buscará respuesta colectiva al interrogante:

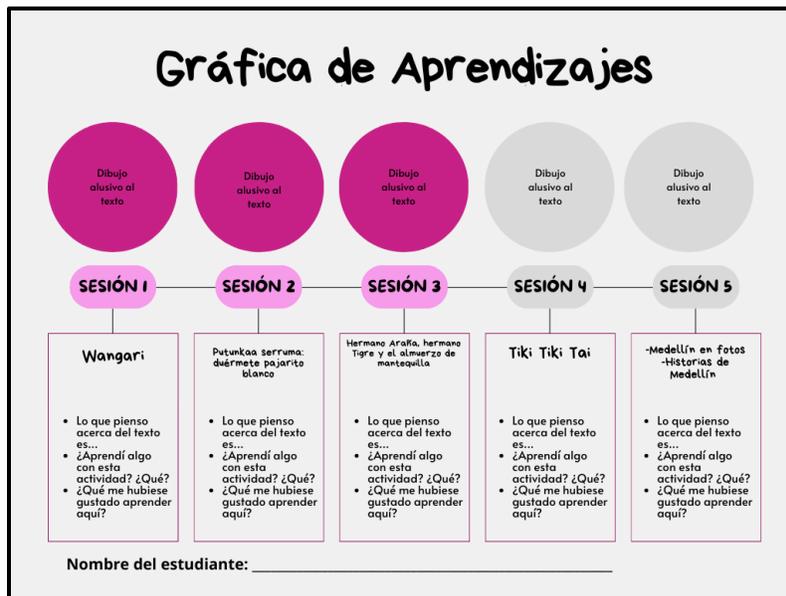
**¿cómo podemos preservar y respetar la cultura raizal? ¿qué problemas sociales viven los raizales y cómo podemos ayudar a mejorarlos?**

A medida que los grupos socializan la docente va escribiendo las propuestas en el tablero. Al finalizar se hace lectura de los aportes y se analizan la viabilidad de cada uno de ellos.

**Estrategias de evaluación:**

A continuación, los estudiantes realizarán una Gráfica del Aprendizaje para registrar por medio de un esquema los aprendizajes construidos durante las sesiones de la secuencia didáctica sobre la Lectura Compartida. Cabe aclarar que es un término que la docente ha derivado de la estrategia Gráfica de Tiempo, puesto que esta técnica se expresa “como la posibilidad de reconstruir el panorama histórico de un proceso, así como de sintetizar información, recuperar la práctica, identificar sus hitos y nombrar sus componentes (Contexto, referentes, sujetos, entre otros)” (Metodologías de Sistematización de Experiencias, 2020, p.56).

Metodología: la evaluación de esta sesión se llevará a cabo de acuerdo con las etapas de *autoevaluación* y *heteroevaluación*. En cuanto a la primera de estas, en cada sesión los estudiantes movilizan el pensamiento alrededor de los posibles aprendizajes construidos con cada lectura, lo cual registrarán en un esquema como el que está a continuación:



Y la segunda será por medio de una rúbrica de evaluación:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (ver rúbrica de la sesión 1).

Tabla 16. Sesión 3 - plan de acción

<b>Sesión No. 4</b>
<b>Nombre de la actividad: LA LECTURA COMPARTIDA – COMPONENTE RROM O GITANO</b>
<b>Propósito:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrar historias de manera compartida.</li> <li>- Conocer la tradición oral del pueblo Rrom.</li> <li>- Fortalecer las competencias orales a través de la tertulia literaria.</li> <li>- Comprender diversos tipos de textos por medio de la tertulia literaria.</li> <li>- Valorar los aprendizajes por medio de la reflexión.</li> </ul>
<b>Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:</b>

### **MOMENTO 1: EXPERIENCIAL**

Los estudiantes visualizan el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=2jqjWUunUTE> y luego replicarán el origami con el material y orientación que entrega la profesora. Una vez terminado, conversan en torno a: ¿podemos hacerlos volar? ¿cómo? ¿qué especies conocen que vuelan? ¿han escuchado hablar de los hijos del viento? ¿de quién creen que están hablando?

### **MOMENTO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN**

(EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA) En esta sesión de lectura compartida vamos a tener en cuenta las orientaciones que practicamos en los encuentros anteriores:

- Un espacio placentero y agradable para leer. Organicemos el salón de tal manera que la lectura pueda ser escuchada atentamente. Las sillas serán puestas en parejas.
- Hoy leeremos un libro que contiene cantos, arrullos, canciones, secretos y relatos del pueblo Rrom de Colombia.

Con este libro desarrollaremos la tertulia literaria, una estrategia que no solo nos permitirá conversar acerca de los que ocurre en el libro, sino que favorecerá la proposición de situaciones y sus posibles vías de resolución con el aporte de todos los miembros del curso.

En grupos de tres integrantes responderemos las siguientes preguntas, luego socializamos las respuestas:

¿Han escuchado hablar del pueblo Rrom o gitano? ¿qué han escuchado? ¿cómo puedes identificarlos? ¿por qué crees que el Estado colombiano creó políticas o estrategias para conservar sus costumbres?

### **MOMENTO 3: DOCUMENTACIÓN**

#### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

- LEER TODO EL LIBRO.
- Este libro se leerá en formato digital.
- **TURNAR LA LECTURA ENTRE LOS ESTUDIANTES Y LA DOCENTE.**
- Leer [Tiki Tiki Tai](#) de manera compartida.
- Tener en cuenta el cambio de voz para los diferentes textos.
- Detenerse a observar las imágenes y a disfrutar de los detalles.
- Dialogar sobre la historia: al finalizar la lectura, se proyecta el material [LA TERTULIA LITERARIA](#), se desarrolla la parte explicativa de la estrategia y la relacionada con el libro del componente.
- Repetir la lectura las veces que sea necesario.

#### **MOMENTO 4: AMPLIACIÓN**

Con el acompañamiento de la docente, los estudiantes indagaran y profundizaran en la IE y sus comunidades acerca de los textos trabajados en el momento anterior. Para hacerlo, tendrán en cuenta inicialmente la caracterización, costumbres, cultura y literatura de la comunidad étnica abordada en la cuarta sesión, la Rrom o gitana. Pueden tener en cuenta información relacionada que sea de su interés.

#### **MOMENTO 5: APLICACIÓN**

Los estudiantes se organizan en grupos de 4 integrantes, eligen un texto del libro y lo transforman o interpretan en forma de canción. En esta sesión se procura que todos los grupos socialicen su trabajo. A medida que lo hacen pegan los pájaros de origami en un espacio visible del aula. Durante la socialización deben hacer una propuesta en relación con la siguiente pregunta:

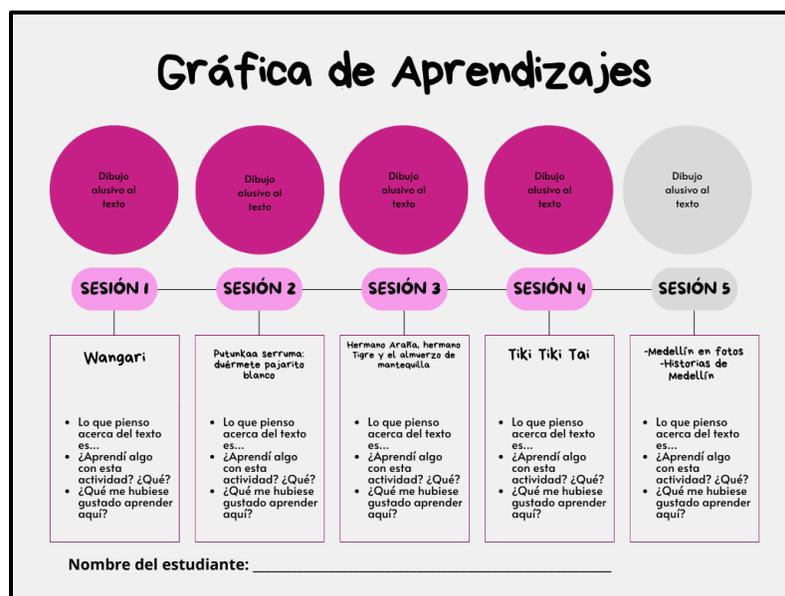
## ¿cómo podemos preservar y respetar la cultura romaní?

A medida que los grupos socializan la docente va escribiendo las propuestas en el tablero. Al finalizar se hace lectura de los aportes y se analizan la viabilidad de cada uno de ellos.

### Estrategias de evaluación:

A continuación, los estudiantes realizaran una Gráfica del Aprendizaje para registrar por medio de un esquema los aprendizajes construidos durante las sesiones de la secuencia didáctica sobre la Lectura Compartida. Cabe aclarar que es un término que la docente ha derivado de la estrategia Gráfica de Tiempo, puesto que esta técnica se expresa “como la posibilidad de reconstruir el panorama histórico de un proceso, así como de sintetizar información, recuperar la práctica, identificar sus hitos y nombrar sus componentes (Contexto, referentes, sujetos, entre otros)” (Metodologías de Sistematización de Experiencias, 2020, p.56).

Metodología: la evaluación de esta sesión se llevará a cabo de acuerdo con las etapas de *autoevaluación* y *heteroevaluación*. En cuanto a la primera de estas, en cada sesión los estudiantes movilizan el pensamiento alrededor de los posibles aprendizajes construidos con cada lectura, lo cual registrarán en un esquema como el que está a continuación:



Y la segunda será por medio de una rúbrica de evaluación:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (ver rúbrica de la sesión 1).

Tabla 17. Sesión 4 - plan de acción

<b>Sesión No. 5</b>
<b>Nombre de la actividad: LA LECTURA COMPARTIDA – LECTURA DE CIUDAD</b>
<b>Propósito:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Analizar las historias de Medellín para comprender los vínculos que se entretajan entre estas y las culturas étnicas colombianas.</li><li>- Hacer lectura de Medellín por medio de la interpretación de sus espacios.</li><li>- Valorar los aprendizajes por medio de la reflexión.</li></ul>
<b>Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:</b> <p><b>MOMENTO 1: EXPERIENCIAL</b></p> <p>(EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA) Con la sesión de hoy finalizamos los componentes de lectura compartida, pero no acaba esta secuencia didáctica. En el encuentro de hoy analizaremos cómo las historias, aprendizajes y conocimientos construidos en los encuentros anteriores acerca de los productos culturales de cada comunidad étnica, exigen una inclusión y relación consciente y progresiva con la cultura medellinense, contexto en el que se encuentran inmersos.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Invito a dos de los estudiantes que no nacieron en esta ciudad a contar cómo fue su experiencia al llegar a Medellín.</li></ol> <p>(En el transcurso del ejercicio la docente motiva al resto del curso a realizar preguntas acerca de la experiencia del expositor).</p> <p><b>MOMENTO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN</b></p>

(EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA) En nuestra última sesión de lectura compartida vamos a conversar a la luz de varias imágenes del ayer y hoy de Medellín, ubiquemos las sillas en parejas para apoyarnos entre pares.

- Primero visualizaremos la historia del **Crimen de Posadita** en historias de Medellín con Víctor Ortiz... <https://www.youtube.com/watch?v=viW50GsbWn8>

Conversemos:

¿Quién era Posadita? ¿Qué opinas del crimen que se le imputó? ¿Por qué crees que las personas que aparecen en el video saben la historia? ¿Quiénes crees que son las personas que narran la historia? ¿cuál será el interés del historiador en contarlo?

### MOMENTO 3: DOCUMENTACIÓN

#### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

- Escuchar atentamente la historia.
- Detenerse a observar las imágenes y a disfrutar de los detalles.
- Dialogar sobre la historia: ¿habían escuchado antes esta historia? ¿saben en qué parte de la ciudad ocurre? ¿han estado ahí? ¿qué piensan de Posadita? ¿Qué tiene que ver esta historia con lo que hemos trabajado en las sesiones anteriores? ¿en qué se relacionan?
- Repetir el video las veces que sea necesario.
- Mostrar la presentación [Medellín en fotos](#) e invitar a los estudiantes a expresar sus sentires en cada foto.

### MOMENTO 4: AMPLIACIÓN

En este espacio los estudiantes indagaran y profundizaran acerca de los documentos en el momento anterior. Para hacerlo, participaran en salidas pedagógicas a:

- Museo de Antioquia.

- Casa Gardeliana
- Museo Casa de la Memoria
- Grraffitour de la Comuna 13.

Pueden tener en cuenta información relacionada que sea de su interés.

### **MOMENTO 5: APLICACIÓN**

Pedimos a las niñas y los niños que elijan una fotografía de la galería MEDELLÍN EN FOTOS y la contrasten con otra generada de la experiencia vivida durante las salidas pedagógicas. A varias preguntas se les buscará respuesta con este ejercicio:

**¿Es posible identificar población afrocolombiana, originaria, raizal y Rrom en los espacios de ciudad que visitamos? ¿de qué manera? ¿cómo viven? ¿a qué crees que se deba esto? ¿es posible identificar problemáticas sociales? ¿cuáles? ¿cómo resolverlas?**

En medio de un conversatorio el grupo focal compartirá sus apreciaciones y construcciones al respecto.

#### **Estrategias de evaluación:**

A continuación, los estudiantes realizarán una Gráfica del Aprendizaje para registrar por medio de un esquema los aprendizajes construidos durante las sesiones de la secuencia didáctica sobre la Lectura Compartida. Cabe aclarar que es un término que la docente ha derivado de la estrategia Gráfica de Tiempo, puesto que esta técnica se expresa “como la posibilidad de reconstruir el panorama histórico de un proceso, así como de sintetizar información, recuperar la práctica, identificar sus hitos y nombrar sus componentes (Contexto, referentes, sujetos, entre otros)” (Metodologías de Sistematización de Experiencias, 2020, p.56).

Metodología: la evaluación de esta sesión se llevará a cabo de acuerdo con las etapas de *autoevaluación* y *heteroevaluación*. En cuanto a la primera de estas, en cada sesión los estudiantes movilizan el pensamiento alrededor de los posibles aprendizajes

construidos con cada lectura, lo cual registrarán en un esquema como el que está a continuación:



Y la segunda será por medio de una rúbrica de evaluación:

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN** (ver rúbrica de la sesión 1).

Tabla 18. Sesión 5 - plan de acción

<b>Sesión No. 6</b>
<b>Nombre de la actividad: LA LECTURA COMPARTIDA – EL COMPARTIR LITERARIO</b>
<p><b>Propósito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar espacios literarios como la biblioteca escolar<sup>14</sup> para fomentar el amor por la lectura.</li> <li>- Socializar las Gráficas de Aprendizajes construidas a lo largo del proyecto para derivar aprendizajes.</li> <li>- Sistematizar los saberes derivados de la experiencia.</li> </ul>
<p><b>Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:</b></p> <p><b>MOMENTO 1: EXPERIENCIAL</b></p>

<sup>14</sup> La biblioteca de la institución se encuentra en una sede distinta a la sede en la que estudia el grupo focal del proyecto, por lo que la planeación de esta actividad requiere de la solicitud de permisos a directivas y familias de los estudiantes focalizados.

La sesión del día de hoy se llevará a cabo en la biblioteca escolar. Los estudiantes asisten con la Gráfica del Aprendizaje construida durante las sesiones anteriores. Saludo y bienvenida. Se presentan las normas de convivencia de la biblioteca. Se hace invitación para que la/el bibliotecaria/o se presente y de un recorrido de reconocimiento del espacio a los estudiantes.

Seguido, se motiva a los estudiantes a elegir y leer los libros de su preferencia, pueden utilizar las técnicas de búsqueda de información trabajadas en secuencias didácticas anteriores para facilitar la selección de libros a explorar.

### **MOMENTO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN**

1. Mientras los estudiantes leen la docente se acerca a ellos para preguntarles acerca de: ¿qué libro eligieron? ¿por qué les llamó la atención? ¿de qué trata? ¿tienen otros temas que quisieras consultar?
2. Pasados 20 minutos aproximadamente, se invita a 3 estudiantes voluntarios a comentar públicamente las lecturas que hizo y los textos que llamaron su atención.
3. Seguido, los estudiantes que deseen socializan la Gráfica del Aprendizaje que realizaron orientados por las siguientes preguntas: ¿cómo fue la experiencia? ¿qué opino de los libros leídos? ¿encontré algunos de los trabajados en la lectura compartida en la biblioteca? ¿cuál fue el que más llamó mi atención? ¿por qué? ¿Qué aprendí, qué aprendimos? ¿qué propongo para mejorar la experiencia?

### **MOMENTO 3: DOCUMENTACIÓN**

En este espacio realizamos la primera etapa de la sistematización de la experiencia, la cual da lugar a la identificación del qué, para qué y cómo de la sistematización, así como la generación del primer relato individual:

mientras los estudiantes participan, la docente va escribiendo en el tablero los aspectos positivos y a mejorar que surgen de la reflexión de los participantes. Una vez escritos, derivamos a partir de allí los saberes construidos por los niños y niñas.

En cuanto a los aspectos a fortalecer, los estudiantes proponen oralmente posibles soluciones.

Finalmente la sistematización de la experiencia tendrá lugar en el Sites de Google del proyecto [EVALUACIÓN FORMATIVA PARA LA CONVIVENCIA](#).

#### **MOMENTO 4: AMPLIACIÓN**

Aquí los estudiantes comparten sus relatos y los disponen a la discusión e intercambio con sus compañeros. Se deriva la reelaboración del texto con los aportes de los participantes.

#### **MOMENTO 5: APLICACIÓN**

Se realiza la descripción de la práctica reflexionada y se construye el segundo texto colectivo con la mirada crítica de los sistematizadores.

Los estudiantes hacen análisis crítico, síntesis e interpretación de la experiencia.

Finalmente se formulan las conclusiones y los productos de comunicación, en este caso, será un video protagonizado por los estudiantes.

#### **Estrategias de evaluación:**

Metodología: la evaluación de esta sesión se llevará a cabo de acuerdo con la etapa de la *coevaluación*. En este espacio los estudiantes realizan una valoración grupal de los aprendizajes construidos durante las sesiones. Darán cuenta de esto por medio de la participación oral en la biblioteca mientras socializan la Gráfica del Aprendizaje.

Teniendo en cuenta las *etapas* de la evaluación formativa, se realizará un libro de sistematización de la práctica evaluativa que dé cuenta de las narrativas del grupo focal basadas en situaciones significativas alrededor de un recuerdo registrado en una fotografía. Estas actividades son adaptadas de la Escuela de experiencias vivas (2020).

El Fotorelato centrará su intencionalidad en las narrativas de los estudiantes y docente acerca de los aprendizajes construidos durante el tiempo de aplicación de la propuesta y los desafíos por superar. Para hacer valoración del grupo, se realizará Fotolenguaje, esto es, una estrategia centrada en el cuestionamiento de la práctica evaluativa en el contexto escolar y las fortalezas y aspectos a mejorar del grupo evaluado. Finalmente, la Fotopalabra será la herramienta utilizada por la docente para nombrar – con una palabra – el desempeño integral de cada estudiante.

<b>Etapa No. 1</b>
<b>Nombre de la actividad: FOTORELATO – AUTOEVALUACIÓN</b>
<p><b>Propósitos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir la experiencia personal en el proceso de aprendizaje detrás de una fotografía.</li> <li>- Identificar los aprendizajes construidos durante el periodo de aplicación del plan de acción.</li> <li>- Sistematizar los saberes derivados de la experiencia.</li> </ul>
<p><b>Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:</b></p> <p><b>MOMENTO 1: EXPERIENCIAL</b></p> <p>La docente invita a los estudiantes a visualizar algunas fotos derivadas de las sesiones anteriores expuestas en un área de la IE. Mientras esto ocurre, se propicia la conversa en torno a: ¿qué observan? ¿cuál es su opinión sobre lo observado? ¿recuerdan las actividades, experiencias o situaciones registradas en las fotos? Hablemos de ellas. La</p>

conversa se va construyendo con las preguntas y respuestas de los sujetos participantes.



Figura 17. Fuente: elaboración propia. Fotorelato. Archivo del proyecto Evaluación formativa para la convivencia.

## **MOMENTO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN**

En este espacio, la colectividad expresa a través de una mesa redonda sus sentires. La docente los invita a compartir qué significa para ellos escribir o narrar a través de una fotografía y qué opinan de la idea de contar sus historias por medio de estas. Los aportes son anotados en el cuaderno de trabajo de cada uno de los participantes.

## **MOMENTO 3: DOCUMENTACIÓN**

A continuación, la docente apunta en el tablero las contribuciones de los estudiantes, con lo cual, se construye el concepto del fotorelato. Se comparten los objetivos de la actividad y se explica su intencionalidad, la cual consiste en autoevaluar el aprendizaje individual de los miembros del proyecto.

Este espacio también es propicio para compartir la estructura del ejercicio:

# FOTORELATO

## Autoevaluación



Figura 18. Fuente: elaboración propia. Momentos del fotorelato

### MOMENTO 4: AMPLIACIÓN

Ahora, los estudiantes seleccionan los saberes producidos en la socialización para redactar el primer texto colectivo. Socializan la experiencia en medio de un foro.

### MOMENTO 5: APLICACIÓN

La colectividad realiza la digitalización de la sistematización de la experiencia en la plataforma Canva.

#### Estrategias de evaluación:

Metodología: los escritos individuales y colectivos son valorados cualitativa y cuantitativamente (de acuerdo con la escala de valoración nacional) por los participantes.

#### Etapa No. 2

**Nombre de la actividad: FOTOLENGUAJE – COEVALUACIÓN**

**Propósitos:**

- Compartir y evaluar la experiencia colectiva en el proceso de aprendizaje detrás de una fotografía.
- Identificar los aprendizajes construidos durante el periodo de aplicación del plan de acción.
- Sistematizar los saberes derivados de la experiencia.

### Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:

#### MOMENTO 1: EXPERIENCIAL

En primera instancia, los estudiantes seleccionan las fotografías que den cuenta de las vivencias colectivas; rescatan el momento ocurrido y nombran las actividades allí registradas.

#### MOMENTO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN

Se redacta el primer texto colectivo con las contribuciones de los participantes, las cuales giran en torno a los aprendizajes construidos durante la experiencia a sistematizar.

#### MOMENTO 3: DOCUMENTACIÓN

La docente escribe en el tablero las contribuciones de la colectividad, con lo cual se construye el concepto del fotolenguaje. Se comparten los objetivos de la actividad y se explica su intencionalidad, la cual consiste en coevaluar el aprendizaje colectivo de los miembros del proyecto.

Este espacio también es propicio para compartir la estructura del ejercicio:



Figura 19. Fuente: elaboración propia. Momentos del fotolenguaje.

#### **MOMENTO 4: AMPLIACIÓN**

Ahora, los estudiantes seleccionan los saberes producidos en la socialización para redactar el segundo texto colectivo. Socializan la experiencia en medio de un foro.

#### **MOMENTO 5: APLICACIÓN**

La colectividad realiza la digitalización de la sistematización de la experiencia en la plataforma Canva.

#### **Estrategias de evaluación:**

Metodología: los escritos colectivos son valorados cualitativa y cuantitativamente (de acuerdo con la escala de valoración nacional) por los participantes en medio de un debate.

Tabla 20. Sesión 7 y 8 - plan de acción

### **Etapa No. 3**

#### **Nombre de la actividad: FOTOPALABRA – HETEROEVALUACIÓN**

#### **Propósitos:**

- Valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de una fotografía.
- Identificar los aprendizajes construidos durante el periodo de aplicación del plan de acción.
- Sistematizar los saberes derivados de la experiencia.

#### **Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:**

#### **MOMENTO 1: EXPERIENCIAL**

Los estudiantes participan en una dinámica denominada en este proyecto como “Lo que pienso de ti”. Uno a uno los estudiantes eligen una persona para describirla en una palabra. La persona que inicia es elegida al azar por la docente, de ahí en adelante, el turno le corresponde a quien haya sido descrito por la persona anterior. Solo pueden ser utilizados adjetivos positivos, quien tiene el turno tendrá en cuenta para valorar del compañero los siguientes aspectos:

- Desempeño actitudinal en la IE
- Actitudes positivas con respecto al trabajo del evaluado durante las sesiones anteriores.

- Actitudes propositivas para la resolución de las problemáticas abordadas en las sesiones de etnoeducación.

## **MOMENTO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN**

Cuando hayan finalizado, los estudiantes explican cómo se sintieron al dar sus contribuciones frente a la valoración de los desempeños de sus compañeros. Dicho esto, la docente comparte las siguientes preguntas para ser respondidas oralmente por los participantes:

**¿Qué es evaluar? ¿Quién debería evaluar? ¿Cómo se debe evaluar? ¿Cómo te sentiste evaluando a tus compañeros? ¿Qué aspectos positivos y negativos destacan de la evaluación?**

Seguido, la docente explica que hacer una valoración del desempeño de los estudiantes por parte de ella es una de las etapas de la evaluación que debe realizarse en las IE; así, expone cómo a través de una palabra describirá la evaluación integral que hace esta a cada uno de los estudiantes.

La docente escribe en el tablero las contribuciones de la colectividad en torno a la actividad, con lo cual, se construye el concepto del fotopalabra. Se comparten los objetivos de la actividad y se explica su metodología.

## **MOMENTO 3: DOCUMENTACIÓN**

Se redacta el texto final de la sistematización de la experiencia con las contribuciones de los participantes, las cuales giran en torno a los aprendizajes construidos durante lo vivido.

Este espacio también es propicio para compartir la estructura del ejercicio:

# FOTOPALABRA

## Heteroevaluación



Figura 20. Fuente: elaboración propia. Momentos de la fotopalabra.

### MOMENTO 4: AMPLIACIÓN

Ahora, los estudiantes seleccionan los saberes producidos en la socialización para redactar el segundo texto colectivo. Socializan la experiencia en medio de un foro.

### MOMENTO 5: APLICACIÓN

La docente diseña e imprime el diploma heteroevaluativo de cada estudiante. En medio de una exposición, a cada estudiante se le hace entrega del reconocimiento. La colectividad realiza la digitalización de la sistematización de la experiencia en la plataforma Canva.



Figura 21. Elaboración propia. Momentos de la fotopalabra.

**Estrategias de evaluación:**

Metodología: los escritos individuales y colectivos son valorados cualitativamente (de acuerdo con la escala de valoración nacional) por los participantes en medio de un foro. En este espacio los participantes comparten cómo se sintieron durante la experiencia, proponen ajustes para futuras actividades.

*Tabla 21. Sesión 9 - plan de acción*

Finalmente, la digitalización de la sistematización de la experiencia es publicada a la comunidad educativa por medio de un libro, el cual está orientado por el libro de Sistematización de la práctica evaluativa del proyecto Evaluación formativa para la convivencia (ver anexo 11). El texto se estructura así:

Portada

Contraportada

Créditos

Contenido

Introducción

El aprendizaje en la evaluación formativa

Capítulo 1: La autoevaluación – El Fotorelato

Saberes derivados

Propuesta de la colectividad: cómo autoevaluar

Capítulo 2: La coevaluación – El Fotolenguaje

Saberes derivados

Propuesta de la colectividad: cómo coevaluar

Capítulo 3: La heteroevaluación – La Fotopalabra

Saberes derivados

Propuesta de la colectividad: cómo heteroevaluar

Referencias

## 5. CONCLUSIONES

La evaluación en Colombia exige cambios sustanciales que propendan por la construcción de un país en paz. En alienación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la

educación debe aportar a la reducción de las problemáticas que enfrenta el planeta, como los conflictos armados y la pobreza. La asunción de esta meta compromete no solo a los gobiernos de turno con ciertas políticas públicas o programas de desarrollo, sino también a la población en general, lo que se debería impulsar principalmente desde los establecimientos educativos. De esta manera la promoción de una educación para el desarrollo sostenible, garantiza el acceso a esta por parte de todas las personas, en consecuencia, contribuye a la construcción de una ciudadanía consciente de unos mínimos de justicia social valorada en el reconocimiento del otro como potencial para la coexistencia pacífica.

Por lo anterior, la evaluación en Colombia no puede estar ajustada a la respuesta pasiva de los problemas sociales, esto es, la resolución de un problema de competencia específica por medio de la aplicación de los contenidos desarrollados a lo largo de uno o varios niveles académicos, porque de esta manera las generaciones actuales carecerían de herramientas prácticas con las cuales afrontar las dificultades que plantea la sociedad. Por ello, la proposición de evaluaciones con enfoque crítico-reflexivo y la articulación de estos con contenidos curriculares direccionados a las necesidades y problemáticas de la sociedad como los conflictos de origen étnicos, proporciona a los sujetos los recursos para empoderarse de la visión de unos objetivos compartidos que prioricen el ser humano y la vida en el planeta.

De acuerdo con una de las metas del ODS 4, “de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible”, las instituciones educativas deben incluir en su plan de estudios contenidos curriculares sobre derechos humanos, ciudadanía mundial, igual de género, paz y justicia, estilos de vida sostenible, reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural, para la conversa proactiva de estrategias impulsadoras de una cultura del desarrollo sostenible. De acuerdo con esto, la evaluación puede configurarse como una alternativa para la crítica y autocrítica sobre las acciones que la sociedad debe establecerse, los retos a cumplir, y las iniciativas para incentivarlas.

En la sesión ANEXOS (#10), se comparte un proyecto pedagógico desarrollado durante el año 2023 con el grupo focal de esta investigación, denominado PLANETA SOSTENIBLE; una estrategia para concientizar y favorecer la apropiación de los estudiantes en cuanto a una cultura de desarrollo sostenible que empieza por hacer cambios estructurales desde los sujetos.

Planeta Sostenible es una línea estratégica del proyecto Evaluación formativa (ver Anexo 9) para la convivencia, el cual consiste en el fortalecimiento, concientización y apropiación de las competencias ciudadanas aplicado a los ODS, mediante la creación de contenido digital por parte los estudiantes.

## **6. RECOMENDACIONES**

A los estudiantes se recomienda participar activamente en actividades que propicien la reflexión, puesto que favorece, no solo el rescate de la experiencia, sino que ahonda en nuevas formas de construir conocimientos y teorías para el mejoramiento de la práctica. Asimismo, se configura como oportunidad emancipadora del ser, porque sitúa al sujeto en el centro de la acción para dinamizarlo con otras perspectivas.

Los docentes deberían asumir la reflexión intencionada como parte esencial de su quehacer, esto significa, que el registro de la experiencia pedagógica no puede limitarse a un ejercicio anecdótico, sino que debe plantearse como una tarea investigativa que favorezca la revisión permanente y sistemática de los aspectos que se tornan problemáticos o a mejorar, y de aquellos que merecen mantenerse.

En cuanto a los establecimientos educativos, la invitación es a motivar a los docentes y comunidad educativa en general en el desarrollo de proyectos pedagógicos fundamentados en la reflexión y valoración objetiva de los evaluados, por medio de la asignación de recursos y espacios de discusión y aplicación, porque de esta manera, posibilitan la apropiación y permanencia de los estudiantes en los contextos educativos. A las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) y demás instituciones de educación,

sugerimos la ampliación de la oferta académica a la cual puedan acceder los docentes, seguir construyendo escenarios de intercambio de experiencias significativas y estimular la investigación educativa.

## Referencias

- Acuerdo 085 de 2018 [Concejo de Medellín]. Por medio del cual se institucionaliza el programa de etnoeducación en el municipio de Medellín.
- Agudelo, A. et al. (2020). Metodologías de Sistematización de Experiencias. Diálogo de experiencias vivas #1. Escuela de Experiencias vivas. Medellín, Colombia.
- Alcaldía de Medellín. Anexos plan de desarrollo Medellín Futuro 2020-2023.
- Alcaldía de Medellín (2019) Plan de desarrollo Local (PDL) Comuna 3 Manrique.
- Alcaraz, N. (2014). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. file:///C:/Users/ivonp/Downloads/Dialnet-AproximacionHistoricaALaEvaluacionEducativa-5134142.pdf
- Aramendi, R., Cañón, R., Mesa, Y., Viasus, O. (2018). Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). Documento de uso e interpretación de resultados evaluación externa. Siempre Día-E. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381:Sistema-Institucional-de-Evaluacion-de-los-Estudiantes-SIEE>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Cano, L. y Álvarez, L. (2020). Pensamiento crítico: un marco para su medición, comprensión y desarrollo desde la perspectiva cognitiva. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- Campos, A. (2005). Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Aula Abierta. Bogotá.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca S.A. Barcelona. Recuperado de: <https://asdrubaljames10.files.wordpress.com/2019/07/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-copia.pdf>

- Castro, et al (2017). La evaluación formativa, una herramienta para mejorar las prácticas de aula. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/34193>
- Castro, H., Martínez, E., Figueroa, Y. (2009). Documento nro. 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 4 de julio de 1991 (Colombia).
- Decreto 088 de 1976 [con fuerza de ley]. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se organiza el Ministerio de Educación Nacional. 22 de enero de 1976. D.O. 34495
- Decreto 1419 de 1979 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. 17 de julio de 1979. D.O. 35070 martes 8 de agosto de 1978.
- Decreto 1002 de 1984 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. 24 de abril de 1984.
- Decreto 1469 de 1987. Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto-ley 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. 3 de agosto de 1987. D. O. año CXXIV No. 37.989 lunes 3 de agosto de 1987.
- Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994.
- Decreto 230 de 2002. [Ministerio de Educación Nacional]. 230 “Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. 11 de febrero de 2002.
- Decreto 3055 de 2002. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adiciona el artículo 9° del Decreto 230 de 2002. 12 de diciembre de 2002.
- Decreto 1290 de 2009. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009.
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.
- Dewey, J. (2007). Cómo pensamos. Edición Transiciones. España.

- Elliot, J, (2000). La investigación-acción en educación. Morata
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment. The California Academic Press.
- Fornet-Betancourt, R. (s.f.). La interculturalidad a prueba.
- Freire, P. (1983). La educación como practica de la libertad. Siglo XXI. Recuperado de: [https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire\\_educaci%C3%B3n\\_como\\_pr%C3%A1ctica\\_libertad.pdf\\_-1.pdf](https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf)
- Gallego y Pérez (1999) en Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. Revista Educación y Pedagogía vol. XI No. 25
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y saber lo que se hace, una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas en Sistematización de Experiencias, propuestas y debates. Edición Dimensión educativa. Bogotá, Colombia.
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. Revista Conrado, 13(58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Galdós, B. (2018). Efecto del Modelo Didáctico Operativo de Félix Bustos frente al modelo tradicional en el aprendizaje de la lactancia materna en primigestas atendidas en la Microred Chupaca - 2017. Perú. Recuperado de: <https://repositorio.unh.edu.pe/items/37a2e2d6-50e5-4b99-81ef-0b130238a29e>
- Gómez y Puche (2018). Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura a estudiantes de básica primaria mediante la sistematización de experiencias de maestras de la I. E. Carlos Vieco Ortiz. Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12286>
- Guerra, M. y Serrato, S. (2015). Michael Scriven, Evaluación formativa.
- Hernández-Sampieri y Mendoza. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V. Ciudad de México. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- ICFES (2013). Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: Alineación de SABER 11°.
- Jara, O. (2018). La sistematización de Experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Primera edición, Colombia.
- Kymlicka, W. (1995). Ciudadanía multicultural, una teoría liberal de los derechos de las minorías. edición Paidós Ibérica S.A.
- La Red Cultural del Banco de la República de Colombia (24 de octubre de 2008). *La moneda de los lazaretos Acuñación para circulación exclusiva entre los leprosos.* <https://www.banrepcultural.org/exposiciones/la-moneda-de-los-lazaretos>

- Latorre, A. (2005). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. (3a. ed.). Barcelona: Graó.
- Ley 0056 de 1927. Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública. 10 de noviembre de 1927. DIARIO OFICIAL. AÑO. LXIII. N. 20645.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. N. 41214.
- Macías, C., Saboya, C., Salgado, C., Garay, L., y Mejía, M. (2021). Caja de herramientas. Embajada de Noruega en Colombia y Misereor. Planeta paz, sectores populares para la paz en Colombia.
- Martínez, O. y Herrera, R. (2002). Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Mayo, W. (2021). Propuesta pedagógica para el desarrollo de la evaluación formativa a través del uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) en el área de filosofía, con estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Centro de Comercio de Piedecuesta, Santander. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. Recuperado de:  
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9211>
- Mejía, M. (2018). La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento. Noveno Encuentro Internación de Educación Alternativa y especial. Estado plurinacional de Bolivia.
- Ministerio de Cultura. (2020). Cantos y arrullos del folclor afrocolombiano.  
<https://maguard.gov.co/wp-content/uploads/2020/04/36-lemc-2020.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares, Cátedra de Estudios Afrocolombianos. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, (2018). Día E, Reporte de Excelencia. Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).
- Ministerio de Educación Nacional y Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC (2020). Tejido y vida kamëntsá, Kamëntsábe ainán y biánëj. Institución etnoeducativa rural bilingüe artesanal kamëntsá.  
[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2020-12/Libro\\_Kamensta.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Libro_Kamensta.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia: nota técnica.

Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_34.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf)

- Monedero, J. (2014). Bases teóricas de la evaluación educativa.  
[https://issuu.com/humbertoescalante/docs/bases\\_te\\_ricas\\_de\\_la\\_evaluaci\\_n\\_e](https://issuu.com/humbertoescalante/docs/bases_te_ricas_de_la_evaluaci_n_e)
- Niño y Niño (2016). Diseño de un ambiente de aprendizaje apoyado con tic para potenciar el pensamiento crítico con estudiantes de grado noveno de dos colegios distritales de Bogotá. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia. Recuperado de:  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13732>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible.  
Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Parekh, B. (2005). Repensando el multiculturalismo, diversidad cultural y teoría política. Ediciones Itsmo S.A.
- Proyecto Educativo Institucional, (2018). Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.
- Ramírez, *et al* (2018). La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Concepciones y realidades en la práctica. Universidad Pontificia Bolivariana. Revista Textos, No. 22, p 33-44. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7011>
- Ramírez, M. (2012). Mabungú Triunfo, poemas bilingües: palenque-español. Apidama Ediciones Ltda. Bogotá, Colombia.
- Ramírez, H., Chiquito, T., Alzate, I. (2018). La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Concepciones y realidades en la práctica. Revista Textos, No 22.
- Resolución 2343 de 1996. por medio de la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. 5 de junio de 1996.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y educadores. 1(7), 45-55.
- Rosales, C. (2000). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Tercera edición. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

- Saldarriaga, L. y Lopera, C. (2015). Ciclo de Talleres 2015, uso de bases de datos disponibles para investigación. Instituto Colombiano para la Calidad de la Educación Superior y Ministerio de Educación Nacional.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Social science education consortium. Indiana University. Publication 110.
- Scriven, M (1981). Evaluation third edition thesaurus. Edoefress Inverness, California.
- Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA (2003). Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje. Ministerio de la protección social, Colombia.
- Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, SIEE (2015). Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.
- Universidad de Antioquia. Taxonomía de Bloom. Asignatura de Economía. Colombia. Recuperado de: <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-antioquia/economia/anexo-9-taxonomia-de-bloom/54804978>
- Zabalza (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. Nro. 22, PP. 6-33. Universidad de Santiago de Compostela.

## Anexos

ENCUESTA nro. 1						
<b>Objetivo:</b> Conocer las condiciones personales y socioeconómicas de los estudiantes asociadas con el objetivo central del proyecto LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA IE JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ BARRIO MANRIQUE DE MEDELLÍN.						
Población: este cuestionario se aplica al grupo focal del proyecto, integrado por 34 estudiantes de básica primaria de la IE José Roberto Vásquez BM.						
Nombre del encuestado			Edad		sexo	
Lugar de nacimiento				Fecha de nacimiento		
Lugar de residencia			Dirección			
Número de personas que viven en el hogar		Estrato socioeconómico				
La vivienda cuenta con conectividad a internet			Sí		No	
Cuenta con computador en casa			Sí		No	
Cuenta con celular en casa			Sí		No	
Años de estudio preescolar						
años de repitencia		¿Por qué?				
Años de desescolaridad		¿Por qué?				
Tiene algún tipo de diagnóstico por discapacidad			Sí		No	
¿Cuál?						
Grupo étnico con el que se identifica		Afrocolombiano	Rro o gitano	Raizal	Pueblos originarios ¿cuál?	
Practica alguna actividad extracurricular		No	Sí	Cuál		
Nivel educativo de los padres		Preescolar	Básica primaria	Básica secundaria	Bachiller	Pregrado Posgrado

Anexo 1. Cuestionario de preguntas estructuradas aplicado al grupo focal. Contextualización. Elaboración propia.

Anexo 2. [Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes \(SIEE\) de la institución educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique \(IE JRVBM\).](#)

Anexo 3. [Proyecto Educativo Institucional \(PEI\) de la IE JRVBM](#)

<b>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</b>
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer cómo se gestionaba la evaluación escolar en Colombia por medio de preguntas a un egresado de un establecimiento educativo del año 1980.</li><li>- Interpretar los valores cuantitativos y cualitativos aplicados a los estudiantes.</li><li>- Socializar la experiencia investigativa con pares académicos.</li><li>- Recolectar información para el análisis del estado de la evaluación formativa de la IE JRVBM.</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Parte inicial</b></p> <p>Nombre: Docente 1 – egresado y docente actual de la IE JRVBM. Lugar de nacimiento: Medellín Trabajó como docente en Cáceres - Antioquia, luego Amagá y Santa Bárbara. Edad: 63 años Inicio de vida laboral: 25 años.</p> <p><b>¿Cómo era el sistema evaluativo en Colombia durante su vida escolar?</b> Se calificaba de 1 a 10. Los valores cualitativos casi no se tenían en cuenta. Primero estábamos por un régimen anterior a la nueva Constitución y Ley General de Educación con la de 1886. Con la Ley del 1991 llegó la Ley 230 y la 115. Antes de esto eran remedos de modelos de educación franceses... Los congresos educativos a posteriores aportaron a la construcción del SIEE.</p> <p><b>¿Quiere decir que no había un sistema de evaluación?</b> No. Había una escala numérica de 1 a 10. A veces se usaban décimas, a veces no.</p> <p><b>¿Cada colegio definía su modelo evaluativo?</b> Sí, solo era la escala. La evaluación tenía aproximaciones. Ahora es más flexible. Autoevaluación, cualitativo... La evaluación era muy punitiva y se confundía con lo disciplinario.</p> <p><b>De acuerdo con el Libro Reglamentario de Calificaciones de la IE, en 1972 la tasa de reprobación era alta ¿por qué?</b> Se daba a que no había una escala de valoración nacional. No había una norma que regulara el porcentaje de pérdida como el 0230. Los recursos que el Estado gasta en un estudiante que reprueba constantemente tiene que ver, la extra edad. No había vigilancia, no había QR (quejas y reclamos), el Ministerio no le prestaba atención a esto. Al Estado le costaba mucha plata.</p> <p><b>Esta norma fue controversial entre docentes, estudiantes y padres de familia porque se creía que los estudiantes aprobaban el año escolar sin hacer nada ¿Qué opina usted?</b> La inasistencia siempre era motivo de reprobación. Los padres de familia no hacían parte del sistema de evaluación. Anteriormente había coordinadores académicos y no generales como hoy día. El sistema académico era dictatorial y se cometían muchas injusticias.</p> <p><b>¿Qué recuerda de la manera en que lo evaluaban cuando usted cursaba básica primaria?</b> Era muy cruel. Con una libretica se escribía la nota, el nombre de la persona, no se habían distinguido las ciencias, solo materias y ya. Se calificaba el comportamiento y el</p>

Anexo 4. [Entrevista semiestructurada a docente de la IE JRVBM.](#)

comportamiento no se debe calificar. El maestro era muy autoritario. El maestro en mi época pegaba reglazos, había castigo, el profesor era palabra sagrada. Lo que dijera el sacerdote, el maestro, el policía... eso era lo había que hacer.

**¿Como se diferenciaban la conducta y el comportamiento?**

La conducta estaba asociada a lo moral y disciplina era hacer caso. Lo que hoy se llama actitudinal. Al día de hoy hay maestros que califican el comportamiento. Los maestros somos crueles con los estudiantes, lo aconductamos, somos dictadores.

**Entre primaria y bachillerato para usted ¿cambió algo?**

Eso era igual, pasar a bachillerato era una lotería. Los sindicatos u organizaciones aportaron para el establecimiento de un sistema nacional de evaluación. Siempre ha habido sindicato, pero los sindicatos no se interesaban en hacerlo. ADIDA<sup>1</sup> tiene 60 años, pero no se hizo un trabajo para esto. En los años 80 aproximadamente, la universidad de Antioquia crea un grupo de investigación que denominaron ARQUEOLOGÍA DEL SABER, para saber cómo se enseñaba y cómo se gestionaban las prácticas educativas en el país.

**¿Tuvo inconvenientes con algún docente?**

En esa época no podían ni hablar, hoy el estudiante esta empoderado y participa, hay Consejo Académico. Antes lo que uno (el docente) dijera y punto.

**¿Cree que la evaluación influía en la deserción?**

Si, el profesor dictaba y tenía unos cuadernos viejos donde había unos temas que no cambiaban nunca. La valoración era memorística y no había forma de conversar.

**Parte intermedia**

**¿Cómo fue la transición evaluativa después de 1991?**

Yo me vinculé en 1985. En esa época se creó una valoración numérica universal para saber si sabías o no. La Constitución del 91 habla de la educación como un derecho, y en el 94 con la Ley 115 se orienta la creación de un sistema educativo. Con esto se exigió la creación del PEI<sup>2</sup>, muchos rectores no lo hicieron esperando que derogaran el decreto que los creo, con la finalidad de no hacerlo. Me preocupa que con tanto magíster y tanto doctor no se esté aprovechando eso para hacer investigación.

**¿Por qué se da eso?**

Porque somos islas, el cuerpo docente está desarticulado, ¿a quiénes, en qué tiempo? Debe ser a voluntad nuestra crear el grupo de investigación. El docente se esta capacitando con el único fin de mejorar en el escalafón y no hacer una mejor educación para su entorno. ¿Por qué no repensar la educación para Manrique?

Giovanni lafrancesco era consultor del MEN, decía en sus conferencias: oiga maestro.... ¿A qué se debe que después del la Ley del 94 todavía pensemos como en los 70 y 80? Lo que decía la Ley Marroquín: al maestro se le preparaba para la enseñanza, no para la educación, por eso

<sup>1</sup> Asociación de Institutores de Antioquia.

<sup>2</sup> Proyecto Educativo Institucional.

nacieron las Normales<sup>3</sup>, para preparar a quienes iban a enseñar. No se hablaba de evaluación, sino de examen. En el río educativo cuando aparece la Ley General de Educación, se encuentra que el maestro no ha querido hacer la transición a la transformación, educación, sino para la enseñanza. Hay maestros que se quedaron en la otra orilla del río, ósea en 1886.

**¿Entonces la enseñanza no debería ser el enfoque?**

No debería, nosotros no deberíamos enseñar, solo propiciar el aprendizaje. No hemos dado el salto educativo necesario. Somos corresponsables de la crisis educativa y de la crisis social, comenzando porque la escuela está mal diseñada desde la estructura física.

**¿Ha pensado en crear el grupo de investigación antes de salir del sistema educativo?**

Es duro, habría que remontarse a la Arqueología del Saber para entender que estamos todavía en el siglo XIX y XX. La idea es que con dos o cuatro (personas) lo hagamos. Tendría que ser una disposición. Seguimos siendo el mismo con un título, los maestros no aplican lo que aprenden en la formación posgradual.

**Parte final**

**Para finalizar ¿qué puede decir?**

Conclusión: hay que hacer investigación. El tema de la evaluación es apenas uno de los ricos y variados componentes de la investigación educativa y/o pedagógica. Pese a las legislaciones educativas y que el docente sea cualificado y calificado en evaluación institucional, el problema continúa.

**¿Qué les dice a las nuevas generaciones?**

Les digo a las nuevas generaciones que luchen por sus derechos y transformen la educación.

---

<sup>3</sup> Escuelas para la formación de maestros y maestras en Colombia.



006779 DE JUNIO 24 DE 1992 Y AMPLIADA SEGUN RESOLUCION No. 8965 DEL 21 DE JUNIO DE 1994. 001518 DEL 04 DE NOVIEMBRE DE 1997 QUE AUTORIZA OFRECER LA MEDIA TECNICA ESPECIALIDAD EN COMERCIO.

Ciudad	<input type="text"/>	FOLIO	<input type="text"/>
MEDELLIN	T.I.	GRADO	<input type="text"/>
		MATRIC.	<input type="text"/>
		AÑO	1998

AREAS EVALUADAS	Inten. Horaria					AREAS QUE REQUIEREN REFUERZO
	Int	año	Dic	Rec	Def.	
EDUC. RELIGIOSA Y MORAL	2	70	70	70	B	
C. SOC. (HIST, GEOG, CONST,	4	140	140	140	B	
HUMANIDADES LENG. CASTELL	5	175	175	175	B	
HUMANIDADES LENG. EXTRANJ	3	105	105	105	B	
CIENCIAS NATURALES	4	140	140	140	B	
MATEMATICAS	5	175	175	175	I	
ED. ETICA Y EN VALORES HU	1	35	35	35	B	
EDUC. FISICA RECREA. Y DP	2	70	70	70	E	
EDUC. ARTISTICA	2	70	70	70	B	
TECNOLOGIA E INFORMATICA	7	245	245	245	B	
CONDUCTA		0	0	0	E	
DISCIPLINA		0	0	0	B	

Total Inasistencias 0

OBSERVACIONES

*Superó Logros Académicos en: Matemáticas. Concepto = Bien*

PLAN DE ESTUDIOS, DECRETOS 1419/78 Y DECRETO 080/74.  
 DECRETO DE PROMOCION 1002/84 Y RESOLUCION 17486/84, 8129/90. ACOGIDOS A LA LEY 115 Y SUS DECRETOS REGLAMENTARIOS.  
 JORNADA CONTINUA RESOLUCION NO. 003 DEL 25 DE FEBRERO 1997 VIGENTE PARA 1998.

*[Signature]*  
 Rector(a)

*[Signature]*  
 Secretario(a)

Coasis



INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ BARRIO MANRIQUE

Código ICFES 000968 Código DANE: 105001001121 NIT. 811017315-1  
Aprobado por Resolución N°16190 de 27 de noviembre 2002

**BOLETÍN ACADÉMICO**

Alumno:

Especialidad:

Informe 1/2023

Matrícula:

Grupo:

Fecha 10 de abril de 2023

ASPECTOS EVALUADOS	PROFESOR	DESEMPEÑO	NOTA	INASISTENCIA	
<b>CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL</b>	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.2	IP=0	IA=0
EDUCACIÓN AMBIENTAL	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.2	IP=0	IA=0
CIENCIAS NATURALES	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.2	IP=0	IA=0
<b>CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA, GEOGRAFÍA, CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y DEMOCRACIA.)</b>	Palencia Querubin Ivonnes	D. BÁSICO	3.5	IP=0	IA=0
<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL</b>	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.2	IP=0	IA=0
<b>EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS</b>	Palencia Querubin Ivonnes	D. BÁSICO	3.5	IP=0	IA=0
ETICA	Palencia Querubin Ivonnes	D. BÁSICO	3.5	IP=0	IA=0
CATEDRA DE LA PAZ	Palencia Querubin Ivonnes	D. BÁSICO	3.5	IP=0	IA=0
<b>EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTES</b>	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.2	IP=0	IA=0
<b>EDUCACION RELIGIOSA</b>	Palencia Querubin Ivonnes	D. BÁSICO	3.5	IP=0	IA=0
<b>HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E IDIOMAS EXTRANJEROS</b>	Palencia Querubin Ivonnes	D. BÁSICO	3.6	IP=0	IA=0
LENGUA CASTELLANA	Palencia Querubin Ivonnes	D. BÁSICO	3.6	IP=0	IA=0
INGLES	Palencia Querubin Ivonnes	D. BÁSICO	3.6	IP=0	IA=0
LECTOESCRITURA	Palencia Querubin Ivonnes	D. BÁSICO	3.6	IP=0	IA=0
<b>MATEMÁTICAS</b>	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.0	IP=0	IA=0
MATEMÁTICAS (asignatura)	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.0	IP=0	IA=0
GEOMETRIA	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.0	IP=0	IA=0
ESTADISTICA	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.0	IP=0	IA=0
<b>TECNOLOGIA E INFORMÁTICA</b>	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.2	IP=0	IA=0
TECNOLOGIA E INFORMÁTICA (asignatura)	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.2	IP=0	IA=0
EMPREDIMIENTO	Palencia Querubin Ivonnes	D. ALTO	4.2	IP=0	IA=0

Escala: D. BAJO(BJ): desde 1 hasta 2.99, D. BÁSICO(Ba): desde 3 hasta 3.99, D. ALTO(AI): desde 4 hasta 4.59, D. SUPERIOR(Su): desde 4.6 hasta 5

AREA/ASIGNATURA	1° Informe		2° Informe		3° Informe		4° Final	
	D	N	D	N	D	N	D	N
<b>CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL</b>	AI	4.2						
EDUCACIÓN AMBIENTAL	AI	4.2						
CIENCIAS NATURALES	AI	4.2						
<b>CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA, GEOGRAFÍA, CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y DEMOCRACIA.)</b>	Ba	3.5						
EDUCACION ARTISTICA Y CULTURAL	AI	4.2						
<b>EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS</b>	Ba	3.5						
ETICA	Ba	3.5						
CATEDRA DE LA PAZ	Ba	3.5						
EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTES	AI	4.2						
EDUCACION RELIGIOSA	Ba	3.5						
<b>HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E IDIOMAS EXTRANJEROS</b>	Ba	3.6						
LENGUA CASTELLANA	Ba	3.6						
INGLES	Ba	3.6						
LECTOESCRITURA	Ba	3.6						
<b>MATEMÁTICAS</b>	AI	4.0						
MATEMÁTICAS (asignatura)	AI	4.0						
GEOMETRIA	AI	4.0						
ESTADISTICA	AI	4.0						
<b>TECNOLOGIA E INFORMÁTICA</b>	AI	4.2						
TECNOLOGIA E INFORMÁTICA (asignatura)	AI	4.2						
EMPREDIMIENTO	AI	4.2						

T. faltas período: 0

T. faltas justificadas: 0

T. faltas injustificadas: 0

Inasistencia acumulada: 0

**PRUEBA DE LENGUAJE – CUARTO PERIODO**

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

Fecha \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

**RESPONDE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 3 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

***Cantos piapocos<sup>1</sup>***

Dicen los piapocos que ellos vienen de Hipana, la casa u ombligo del mundo, que son hijos de las estrellas y parientes del tucán o nietos de la pava, del venado y de la anaconda. Y por eso, cada clan habla de acuerdo con el animal que es su familiar, y por eso, cada noche buscan entre las estrellas el rastro de sus ancestros y también su consejo: si es Tsamani, la constelación del delfín, la que se destaca, saben que llegarán las lluvias de agosto, pero si son Ibinai, las Pléyades, y Kajuyali, Orión, es porque ha llegado el momento de sembrar.

En los primeros meses de vida de un bebé, la mamá le da su leche, las hermanas lo cuidan y los papás no cazan culebras, iguanas o lombrices porque, de hacerlo, le podrían hacer daño al bebé.

Desde el comienzo los niños acompañan a sus mayores y aprenden de ellos. Así, mientras las niñas salen a recoger frutas y semillas, hacen ollas y platos de barro y preparan alimentos, los niños se familiarizan con el arte de hacer canoas, cazar, pescar y tejer canastos.

Como viven cerca de los ríos Vichada, Guaviare y Orinoco, los niños conocen más de trescientas especies de peces y sus escondites, y les gusta jugar entre el río a imitar sus movimientos. Cuando ya están cansados vuelven a casa, ya no una gran

<sup>1</sup> Nombre de comunidad originaria de Colombia (indígena).

maloca sino una casa pequeña, y los mayores buscan el sueño de los pequeñines con sus arrullos, a veces con la voz de la anaconda, a veces con la del venado, mientras arriba brillan las estrellas.

Tomado de: Putuníaa Seruma: duérmete pajarito blanco. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Organización Internacional para las Migraciones, OIM, y Fundalectura, 2010

**1. En el título del texto, ¿para qué se usa el número uno (1)?**

- a. Resaltar el uso especial de una expresión.
- b. Citar las palabras de un experto.
- c. Incluir una aclaración.
- d. Indicar un diálogo

**2. De acuerdo con su contenido, ¿a quién va dirigido este texto?**

- a. Al público general para que valoremos las palabras sabias, costumbres y saberes de los piapocos.
- b. A la comunidad científica.
- c. A las personas que quieran tener hijos.
- d. A los publicistas interesados en dar a conocer la vida de los piapocos.

**3. En general, el texto anterior:**

- a. Explica algunas costumbres de la comunidad originaria piapoco.
- b. Resalta el valor cultural de las ideas piapoco.
- c. Informa acerca de las pautas de crianza a tener en cuenta.
- d. Argumenta sobre el cuidado de los niños en la región de la Amazonía y del Orinoco.

Lee el siguiente cato piapoco, está escrito en lengua piapoco y lengua castellana:

## Nupirana mazibee

Mi pajarita mascota



Nupirana mazibee  
Mi pajarita mascota,  
ta piálanakawaja  
que te vuelles,  
Máini béerunaka piaji  
muy viejita estas tú  
Máini yáayunaka piaji  
muy abuelita estas tú  
Pibáinamina ikalakawa  
se te están cayendo las plumas.



4. En el texto, ¿cuál de las siguientes opciones describe la relación entre la imagen del canto y el título del texto?
- El título contradice lo que muestra la imagen.
  - La imagen responde a la idea que se plantea en el título.
  - El título describe lo que ocurre en la imagen.
  - La imagen repite la pregunta que se plantea en el título.

RESPONDE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 8 CON BASE EN EL SIGUIENTE TEXTO:

### **Relatos kamëntsás<sup>2</sup>**

Las verdes montañas que rodean al valle de Sibundoy, en el Putumayo, vuelven serenos a los niños Kamëntsá, que desde muy pequeños aprenden a estar atentos a los cambios del clima y de la tierra, según las enseñanzas de los taitas y las batas, sabios mayores que los arrullan y sanan desde el corazón.

Cuando en el valle nace un bebé, la bata **partera** toma el cordón que lo unió a su

madre y la placenta en la que creció dentro de ella. Después, entierra cordón y placenta junto a la tulpá, un fogón donde a partir de entonces la fina madera del encino arde por ocho días. La bata hace esto para dar calor al útero de la madre, frío desde que ya no guarda en él a su hijo, y también para que el pequeñito crezca con unos dientes muy sanos.

Cuando la madera se apaga, la mamá retorna a sus labores de siempre, pero faja al bebé y lo carga contra su pecho, con cuidado, en un morral. Si el trabajo en las cuadrillas de siembra es muy fuerte, las mamás cuelgan sus morrales de bebés en los árboles y los dejan al cuidado de las hermanas mayores. Ellas les avisan si los pequeños lloran, para que les den su leche.

Una vez crecen, las niñas ayudan a sus madres a cuidar los cuyes, que luego serán su alimento, y a crear collares y pulseras con chaquiras de colores. Los niños acompañan a sus papás en las chagras y, viéndolos, aprenden a cultivar plantas medicinales y mágicas que les permiten a los Kamëntsá establecer relaciones con espíritus sanadores.

Cada año, los mayores limpian y cuidan su corazón en el carnaval del perdón: visten sus máscaras de madera, sonrientes o bravas, burlonas o tristes, alegres o enfermas y cantan y bailan para que al final de la ceremonia todos vuelvan a ser los amigos de siempre. Los niños también participan en esta fiesta y juegan a ser como los taitas y batas que tanto respetan y quieren. Así todos crecen en sabiduría.

Tomado de: Putunkaa Serruma: duérmete pajarito blanco. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Organización Internacional para las Migraciones, OIM, y Fundalectura, 2010

<sup>2</sup> Nombre de comunidad originaria de Colombia (indígena). Su nombre se lee **camsrrhá**.

5. De acuerdo con el texto, la comunidad originaria Kamëntsá habita el Valle del Sibundoy en el Putumayo, es decir, se encuentran en la región:

- a. Andina
- b. Caribe
- c. Amazonía
- d. Orinoquía

6. La palabra subrayada en el texto hace referencia a:

- a. Una persona que parte cosas.
- b. Una persona que ayuda a parir a las mujeres.
- c. Una señora que visita a la mujer embarazada y luego parte.
- d. Una mujer que está acostumbrada a visitar partos.

7. ¿Quiénes son los taitas y batas en la comunidad Kamëntsá?

- a. Vecinos que ayudan a la familia que espera el bebé.
- b. Familiares del bebé están esperando.
- c. Sabios mayores que arrullan y sanan desde el corazón a los bebés.
- d. Ninguna de las anteriores.

8. En el último párrafo, se habla de cómo las personas de la comunidad celebran el Carnaval del Perdón. A continuación, verás una imagen de esta festividad.



Por lo anterior, podemos inferir que a través de esta fiesta se pretende perdonar a:

- a. Las personas buenas.
- b. A los desobedientes.
- c. A quienes quieren ser reconocidos
- d. A las personas en general para enviar un mensaje de reconciliación.

### ***Los Rrom somos los hijos del viento, los gitanos... (fragmento)***

El viento nos acompaña por todos los caminos del mundo, desde que nuestros mayores dejaron la India hace ya más de mil años. Ellos vivían en la ciudad imperial de Kanauj, en el valle del Ganges, y eran artistas y artesanos de la tribu Dom. Por eso nos llamamos Rrom, porque en sánscrito, la antigua lengua de la India, Domba significa artista.

La mayoría nos llama gitanos porque cuando nos conocieron creían que veníamos de una región dominada por los egipcios. Por entonces nos decían egipcianos. Otros decían que descendíamos de una de las doce tribus de Israel. Y como nuestro viajar por donde nos lleven el viento y los caminos les parece tan extraño a quienes están amarrados a su tierra y su cielo, algunos inventaron otros cuentos acerca de nuestro origen...

Rrom significa hombre y también, gente inteligente. Sabemos que nuestra cultura o zakono es bien diferente, y que cuando nacemos en una comunidad o kumpania vamos y venimos por todas partes, con una gran solidaridad, queriendo mucho la libertad y amando la vida.

Tomado de: Tiki Tiki Tai, arrullo, secretos y relatos de los Rrom colombianos. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Fundalectura.

9. La información en letra pequeña que se encuentra al final de texto, sirve para:

- a. Argumentar el origen de la historia.
- b. Explicar las razones del texto.
- c. Presentar la ficha bibliográfica del texto.
- d. Conocer más de los personajes de la historia.

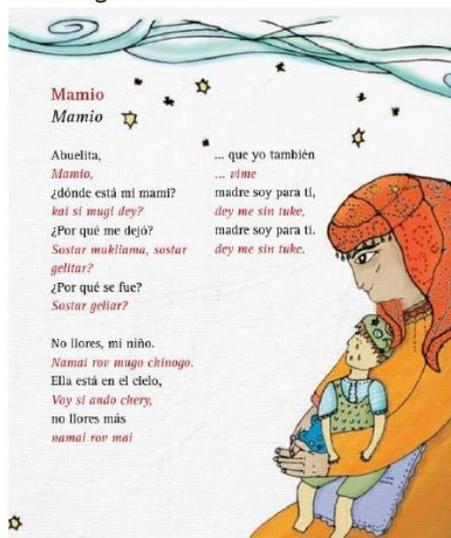
10. La expresión “**Los Rrom somos los hijos del viento**”, quiere dar a entender que:

- a. Los gitanos vuelan por el cielo.
- b. Los Rrom o gitanos nacieron del viento.
- c. El viento es quien guía a los gitanos.
- d. Los Rrom o gitanos viajan constantemente de un lugar a otro.

11. La palabra “fragmento” utilizada en el título puede ser reemplazada por:

- a. Parte
- b. Trozo
- c. Inicio
- d. Relato

12. Lee el siguiente texto:



¿Cuál es la intención del texto anterior?

- a. Presentar un canto y murmullo que entonan las personas Rrom a sus hijos para dormirlos o para tranquilizarlos en las noches.
- b. Entretener a las personas que lean este arrullo.
- c. Compartir con la población en general la tradición oral Rrom o gitana.
- d. Todas las anteriores.



Anexo 10. Proyecto Evaluación formativa para la convivencia



Anexo 11. Línea estratégica del proyecto Evaluación formativa para la convivencia



Anexo 12. Primer libro de sistematización de la práctica evaluativa derivado del proyecto Evaluación formativa para la convivencia