

# **La Evaluación Pedagógica como Mediación para la Formación Integral**

Presentado por

Zaida Milena Arango Upegui

Luz Emilbia Vargas Correa

Claudia Orfely Vargas Correa

Proyecto pedagógico de investigación para optar al título de:

Especialista en Evaluación Pedagógica

Asesora de investigación:

Mg. Luz Estella Pulgarín Puerta

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Especialización en Evaluación Pedagógica

Centro tutorial Medellín 2017

## **Dedicatoria**

ii

Este trabajo está dedicado a Dios por cada instante de vida para aprender y valorar la oportunidad que ha significado este espacio de formación y crecimiento personal y profesional, por los dones que nos ha dado para poder llevar a buen término este proyecto.  
A nuestros estudiantes, quienes se beneficiarán de los aprendizajes adquiridos frente a los proceso de formación mediados por la evaluación.

## Agradecimientos

iii

A nuestras familias por su comprensión y apoyo en aquellos momentos en que para dar cumplimiento a las responsabilidades académicas, abandonamos los espacios del hogar.

A los amigos que nos animaron a continuar, los que confiaron en nuestras capacidades, los que se sentaron a leer con nosotros, los que nos respondieron preguntas y nos posibilitaron aclarar dudas, los que nos ayudaron a corregir párrafos o nos cuestionaron frente a la claridad y coherencia de los mismos, los que se alegraban con nuestros avances y nos apoyaban cuando queríamos desvanecer.

A los maestros que apoyaron el proceso de formación y profundización profesional a lo largo de este desarrollo del proyecto.

A las instituciones donde laboramos, Colegio Calasanz e Institución Educativa Aura María Valencia, por fortalecernos en nuestro ser de maestras y posibilitarnos los espacios formativos para desarrollar el proyecto pedagógico de investigación.

Introducción e información general .....	1
Realidad de la evaluación pedagógica en la institución .....	3
Pregunta de investigación .....	4
Escenario educativo.....	5
Justificación.....	7
Impacto social.....	8
Objetivos.....	10
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	10
Antecedentes .....	11
Marco teórico.....	51
La evaluación como herramienta metodológica para la formación integral.....	51
La evaluación como elemento de formación y aprendizaje .....	58
Evaluación y desarrollo humano .....	63
La evaluación formativa, una reflexión .....	66
¿Cómo entender la evaluación pedagógica de los aprendizajes?.....	71
La educabilidad y la enseñabilidad como pilares en el procesos educativo .....	74
Metodología.....	79
La investigación acción educativa.....	79
Procedimiento: fases de la investigación acción educativa .....	80
Reflexión inicial: la realidad de la evaluación en la institución .....	82

Planificación: desarrollo de la propuesta .....	85
Reflexión final .....	87
Participantes: caracterización de la población participante .....	88
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	90
Observación participante.....	90
Análisis documental .....	91
Instrumentos de evaluación .....	92
Análisis e interpretación de resultados .....	92
Plan de mejoramiento .....	97
Conclusiones y recomendaciones .....	99
Componente ético.....	101
Lista de referencia .....	103
Apéndice .....	110
Anexos .....	110
Anexo 1: Encuesta a estudiante.....	110
Anexo 1.1: Encuesta a maestros .....	111
Anexo 2: Formato de planeación .....	112
Anexo 3: Guía de laboratorio .....	116
Anexo 4: Lista de chequeo .....	119
Anexo 5: autorización para desarrollo de PPI .....	120
Anexo 6: Constancia de socialización de PPI.....	121

Vita .....	123
Autobiografías de autores .....	123
Zaida Milena Arango Upegui .....	123
Luz Emilbia Vargas Correa .....	124
Claudia Orfely Vargas Correa .....	125

## **1. Introducción e información general**

Este ejercicio investigativo, es un proyecto pedagógico investigativo que buscó establecer la realidad de la evaluación al interior de las instituciones educativas, (desarrollado en la I.E. Aura María Valencia del municipio de Hispania, Antioquia.) y cómo esta determina que el proceso de aprendizaje sea o no significativo para los participantes; es decir, en el proyectos se pretende lograr que la evaluación sea vista, trabajada y desarrollada como un proceso que puede mediar la formación integral de los estudiantes.

Para lograr lo anterior se desarrollaron algunas etapas, entre ellas: la revisión de los documentos institucionales (PEI en sus componentes de modelo pedagógico y sistema institucional de evaluación, principalmente); la formulación de la pregunta problematizadora y los objetivos; la revisión de diferentes trabajos que se han realizado a nivel internacional, nacional y local con el mismo interés investigativo; la construcción de un referente conceptual en cuatro capítulos a partir de la reflexión y análisis de documentos académicos sobre la epistemología de la evaluación, la relación de la evaluación con el desarrollo humano, la evaluación del aprendizaje y la evaluación de la enseñanza; todos ellos en razón de la evaluación formativa. La metodología de investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, desde la investigación acción educativa que posibilitó la reflexión pedagógica sobre el proceso evaluativo en la institución; y finalmente presentar unas conclusiones y propuestas de mejora que

incluyan, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación como mediadora de la formación integral de los estudiantes de la institución. A partir de esta aplicación de la metodología se encontró que es necesario que los maestros se movilicen frente a la evaluación pedagógica más allá de la aceptación y conocimiento de su existencia. Que la construcción colectiva de un modelo pedagógico puede mejorar el alcance de las metas institucionales. Y que la evaluación a través de la planificación clara, coherente y ordenada, se hace formativa lo que se reflejará en el desarrollo integral de los estudiantes al descubrir en el proceso de la evaluación un aliado de su aprendizaje.



## **2. Realidad de la evaluación pedagógica en la institución**

Cuando se hace un análisis de las realidades institucionales que llevan a unos resultados poco satisfactorios en los niveles de aprendizaje de los estudiantes, es inevitable el planteamiento de cuestiones en torno a los procesos evaluativos del aprendizaje; de ahí que se haga una revisión de diferentes componentes del PEI, específicamente el sistema institucional de evaluación (SIE) y el modelo pedagógico, lo que permiten establecer los indicadores de calidad en cuanto a la evaluación que tiene la institución. Al hacer esta revisión, se evidencia que existe una falencia en la implementación y el conocimiento de dicho modelo pedagógico, el sistema institucional de evaluación que determinan los aspectos de la enseñanza- aprendizaje contenidos en el PEI de la institución educativa Aura María Valencia como ejes que sustentan su misión y visión. Se encontró, que en el contexto institucional la evaluación aún es considerada una herramienta que se usa de forma normativa y sumativa en los espacios educativos, aspecto reflejado en las diferentes prácticas de enseñanza de muchos maestros cuando para controlar la disciplina de un grupo la usan como excusa o cuando al dar un informe sobre el aprendizaje logrado por el estudiante, se dice que este sabe o no, porque obtuvo una determinada nota. Es claro entonces, que con estas prácticas evaluativa tan arraigadas se esté dejando de lado la comprensión del proceso evaluativo desde su valor formativo e integral en las prácticas de enseñanza - aprendizaje al hacerse transversal y convirtiéndose en un medio para el aprendizaje.

Para ejemplificar esta situación ambivalente entre lo que contienen los documentos institucionales y lo que sucede en las prácticas de aula, se presenta la siguiente concepción de evaluación que se encuentra en el Sistema Institucional de Evaluación Calasancio (SIEC), donde esta se concibe como un ejercicio integral, formativo, inclusivo, preventivo, consensuado, intersubjetivo, encaminado a mejorar la práctica educativa que se desarrolla en el ámbito escolar y que no involucra únicamente al estudiante, sino al sistema educativo en su conjunto, enmarcado todo en una práctica dialogante. (SIEC 2017- 2019. P: 4)

y sin embargo, se pueden evidenciar algunas carencias en el mismo sistema a la hora de llevar a la práctica sus conceptualizaciones, en gran medida porque implica cambiar la visión de cada miembro de la institución y en especial la de los maestros, sobre el qué, para qué, cómo y cuándo se evalúa; y es precisamente en este aspecto donde se hace nuevamente evidente que la dificultad radica en la concepción que se tiene de lo que es evaluar y que de nada sirve reflexionar sobre un tema (evaluación) si no se dispone de la convicción de cambio para su transformación.

### **2.1. Pregunta de investigación.**

Una vez identificadas las realidades educativas y el contexto institucional se plantea como pregunta dinamizadora del proyecto de investigación: ¿Cómo la evaluación pedagógica puede fortalecer los procesos de formación integral de los estudiantes del grado segundo de la institución educativa Aura María Valencia?

### 3. Escenario educativo

La institución educativa Aura María Valencia, remonta sus orígenes al año 1946 cuando Hispania era un corregimiento del municipio de Betania e inició como institución para la formación de los varones del corregimiento. Con el paso del tiempo fue cambiando de nombre hasta convertirse en colegio Aura María Valencia, en 1999; más tarde, en el año 2014, adquiere reconocimiento de carácter oficial como institución Educativa Aura María Valencia. En la actualidad, la institución cuenta con los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional con un promedio, en las aulas de clase, de 30 a 35 estudiantes. Cabe resaltar que el recurso humano para atender dicha población está completo. Adicionalmente, la institución complementa su servicio educativo con la modalidad CLEI en jornada nocturna, sabatina y dominical. En lo referente a la infraestructura, esta se encuentra en buen estado debido a que fue remodelada en el año 2014.

Por otra parte, al realizar una revisión de los documentos institucionales se encuentra que la institución se ve como líder en valores y en resultados académicos dinamizadores, formando bachilleres con alta calidad intelectual y socio-afectiva que asumen su proyecto de vida a favor de los intereses generalizados en la sociedad. En atención a lo anterior, la institución cuenta con programas formativos en jornada diurna, nocturna y semipresencial (sabatino-dominical) cuyo propósito es formar en la integralidad del sujeto para que pueda desempeñarse en su ámbito social de forma pacífica y con capacidad competitiva, haciendo uso de los recursos tecnológicos y

ofreciendo su servicio al desarrollo del entorno. Además, en el modelo pedagógico se identifica una corriente pedagógica constructivista-social-dialogante, que posibilita la participación activa del sujeto en formación en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Y en su sistema de evaluación se define esta como:

La evaluación en general se realiza de manera permanente, a través de una realimentación que permita evidenciar los logros alcanzados a nivel conceptual, de análisis, argumentación y profundización frente a las competencias y temáticas abordadas.

La evaluación debe ser formativa y diagnosticadora del proceso, orientadora y motivadora para el educando y el educador. PEI (2016)

Y adicionalmente, establece como escala de valoración “la valoración cuantitativa de las actividades evaluativas aplicadas en todas y cada una de las asignaturas, se hará en un intervalo numérico de Uno (1.0) a cinco (5.0), utilizando una sola cifra decimal.” PEI (2016)

#### 4. Justificación

En los escenarios educativos actuales, y en específico en el de la institución educativa Aura María Valencia es necesario cambiar la actitud pasiva frente a un proceso que no es nuevo en la enseñanza-aprendizaje, como la evaluación. Si los maestros tienen claro el tipo de seres humanos que desean formar y generar en ellos un aprecio real por la vida propia, la del otro y de lo otro, si se quiere transformar la sociedad; es pertinente vincular a la comunidad educativa con los procesos significativos de formación que vinculan la evaluación como eje dinámico en la valoración de la integralidad del sujeto siempre en crecimiento que necesita las herramientas para reconocerse a sí mismo.

Pues bien, es fundamental que la comunidad educativa de la I. E. Aura María Valencia se siga apropiando de estos conceptos referidos a la evaluación como medio para cualificar el proceso formativo y no solamente con la finalidad de medir los resultados de forma cuantitativa. Es así como los maestros deben pensar y desarrollar una evaluación continua que les permita determinar las fortalezas e igualmente las posibles falencias de sus estudiantes y del proceso mismo. La evaluación, por tanto, debe ser despojada del carácter sancionatorio que históricamente se le ha asignado para transformarse en el medio a través del cual todos los estamentos de la comunidad educativa establezcan el camino que se debe seguir para potencializar las capacidades y/o habilidades de los sujetos que en ella participan, al igual que ayudando a superar las falencias que se puedan presentar en el proceso. De igual forma, debe ser un medio de reflexión pedagógica con el que los maestros de la institución identifiquen y planteen

estrategias de mejora para lograr el desarrollo de las competencias pertinentes para el grado en el que se encuentren enseñando.

Todo lo anteriormente señalado hace surgir la necesidad de preguntarnos cómo se puede viabilizar la evaluación como proceso que movilice la formación integral de los estudiantes y que sean los maestros quienes de forma consciente la planifiquen abandonando la visión desde resultados; en otras palabras, es indispensable la reflexión pedagógica (que es una de las intencionalidades de este ejercicio investigativo) y de esta manera tratar de articular lo que está escrito en el Proyecto Educativo institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y el modelo pedagógico institucional con las prácticas pedagógicas.

#### **4.1 Impacto social.**

Con el desarrollo del proyecto investigativo se hace una reflexión pedagógica que busca romper paradigmas evaluativos de un gran porcentaje de los miembros de la comunidad educativa de la institución; y lo cual se reflejará en el cambio de perspectiva, de esta, frente a la concepción de la evaluación como un elemento de poder y control. Esto en razón de que para mejorar el proceso, lo primero es cambiar la visión que tiene el maestro y la institución sobre evaluación y en consecuencia cambiaría la percepción de la misma que tienen los estudiantes y padres de familia. Este cambio, se debe traducir en mejorar los resultados de la institución con respecto a los procesos de enseñanza-

aprendizaje en los estudiantes en los diferentes espacios usados para valorar su compromiso con el desarrollo del conocimiento. Adicionalmente, se traducirá en una mirada valorativa, de confianza, tranquilidad y seguridad tanto de estudiantes y como de maestros cuando se acerquen a las diferentes herramientas para la evaluación que se aplican en Colombia, posibilitando de este modo, la comprensión y aceptación de la evaluación como parte inherente de las sociedades humanas. Teniendo en cuenta lo anterior, se comprende que la evaluación pedagógica, vista como medio para potenciar los talentos individuales y superar falencias, le impregna aportes fundamentales a la formación integral de los estudiantes de la institución en mención. En esta línea, se desea implementar en la Institución una evaluación que responda al modelo pedagógico de la institución educativa que sea dinámica y encaminada al aprendizaje significativo de los estudiantes y a la manera en que usan dichos aprendizajes en sus actividades cotidianas; que examine los productos obtenidos, pero también el proceso seguido para llegar a dicho producto, y que se lleve a cabo a través de una relación estrecha y de interactividad entre el evaluador, el evaluado y evaluación.

## **5. Objetivos**

### **5.1 Objetivo general.**

Fortalecer la evaluación pedagógica como mediación para la formación integral de los estudiantes del grado segundo.

### **5.2 Objetivos específicos.**

Caracterizar los procesos de evaluación del aprendizaje en los estudiantes del grado segundo

Diseñar instrumentos y estrategias evaluativas para fortalecer el desarrollo de competencias cognoscitivas (en diferentes áreas: propositiva, argumentativa, comunicativa...), afectivas y prácticas.

Presentar a la Institución Educativa (IE), un plan de mejoramiento al SIE, desde la perspectiva de la evaluación como mediación pedagógica para la formación integral de los educandos.



## 6. Antecedentes

Uno de los problemas teórico-prácticos que afronta la evaluación en las instituciones educativas, en primer lugar, es la preconcepción que todos los miembros de la comunidad educativa poseen acerca de esta, como elemento del proceso educativo que permite a los miembros de la comunidad catalogar un aprendizaje como logrado o no logrado; como aquello que permite calificar un desempeño en bueno o malo; como herramienta que permite el empoderamiento del saber; una evaluación vista como la finalidad de un aprendizaje y solamente teniendo en cuenta el resultado. Avanzar en este aspecto dependerá, en buena medida, de la forma como se diseñe o aplique en los procesos formativos. Como lo afirma el grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales de la universidad de los Andes, Mérida. (2006) “la concepción de la evaluación que asumimos como profesionales de la docencia condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje...” (p. 104)

En segundo lugar, los maestros se encuentran con diversos enfoques teóricos de la enseñanza-aprendizaje (constructivismo, conductismo, tradicional, entre otros), cada uno con marcos conceptuales y metodológicos diferentes pero, a la hora de evaluar, revisan los resultados finales de los procesos para emitir un juicio valorativo de alcances mínimos en el aprendizaje, sean estos o no significativos. Cada modelo pedagógico de enseñanza tiene unos criterios propios de evaluación, lo que hace difícil la solución del problema de saber: para qué y qué se evalúa realmente; se sigue mirando la evaluación como un fin y no como el medio.

Por otra parte, para hablar de la evaluación en el contexto educativo también es importante revisar aspectos relacionados con un modelo pedagógico como el constructivismo social dialogante que persigue, ante todo, el adelantamiento cognoscitivo y la experiencia del estudiante a través de estrategias metodológicas que involucren destrezas a favor del aprendizaje significativo. Se busca que el estudiante aprenda los conceptos requeridos para su adecuado progreso académico pero, que también pueda ponerlos en práctica en su vida diaria, esto es saber y saber hacer.

En la misma línea, se encuentra implicado el pensamiento crítico, es decir, la capacidad de análisis del estudiante ante una aseveración o conocimiento, el estudiante que cuente con esta habilidad del pensamiento no quedará satisfecho solo con la explicación en sí, si no que se planteará interrogantes concernientes a dicho saber que involucren el qué, el por qué, el cómo y el para qué del asunto en cuestión. Para ello, muchas teorías y tendencias pedagógicas arrojan luz sobre la ruta a seguir, entre estos, el modelo antes mencionado: el constructivismo social dialogante.

El constructivismo social fue traído a escena, inicialmente por Lev Semionovich Vygotsky. El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Jean Piaget (1952), Lev Vygotsky (1978), David Ausubel (1963), Jerome Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista, sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente. Payer (2005 p.2) afirma que “antes de que llegara al ámbito educativo el modelo constructivista social dialogante, ya el

constructivismo social era una teoría implementada y difundida por teóricos de reconocida reputación”

Referente a la pedagogía social, Pérez (2004 p.16) sostiene que “en el campo que nos ocupa, la pedagogía social precisa de una investigación constante y profunda con el fin de consolidar este ámbito del conocimiento y abrir nuevas líneas de acción socioeducativa”. Esto lleva a la conclusión de que el estudiante debe, más que un ente pasivo, ser objeto de enseñanza ligada a la investigación constante, con la evidente intención de obtener nuevos conocimientos y aplicarlos en la solución de problemas de la vida diaria.

Es particularmente interesante que dicho modelo de pedagogía en donde el estudiante toma participación activa se enfoque, entre otras prácticas educativas, a un tipo de evaluación que dé cuenta del saber y de la integralidad del sujeto. Respecto a esto, ya son varios y muy interesantes los ejercicios que se han llevado a cabo en las escuelas. Resulta propicio, por tanto, para el presente proyecto de investigación, dar cuenta del proceso y del resultado de algunos de ellos.

Uno de dichos proyectos es el llevado a cabo por TIMSS, en este caso, en el campo internacional. La siguiente explicación presenta una idea general acerca del proyecto, así como su ámbito de aplicación.

TIMSS es el acrónimo de Third International Mathematics and Science Study, un proyecto de evaluación internacional del aprendizaje escolar en matemáticas y ciencias realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)<sup>2</sup>, que se aplicó en 1995 (Beaton et

al., 1996; Martin et al., 1997; Mullis et al., 1998). Puesto que en 1990 la Asamblea General de la IEA<sup>3</sup> decidió hacer sus evaluaciones de manera regular cada cuatro años, volvió a aplicarse en 1999 con el nombre de TIMSS Repeat (Martin et al., 2000). En el año 2003 cambió su nombre a Trends in International Mathematics and Science Study, pero manteniendo el acrónimo que lo identifica (figura 1), por lo que éste se conoce como TIMSS Trends (Mullis et al., 2002). España participó en 1995 (7º y 8º EGB), pero no lo ha hecho en las dos ocasiones siguientes, excepto la Comunidad Autónoma del País Vasco que sí ha participado en el año 2003. (Acevedo, 2005, P: 285)

Lo anterior evidencia que existe un interés generalizado referente a la asertiva evaluación del aprendizaje, así como de los resultados obtenidos.

Si bien es cierto que España desde hace mucho ha sido visto internacionalmente como un país desarrollado, los resultados que poseen en materia de evaluación no son los mejores. De hecho, de todos los países de la región sometidos a los estudios anteriormente referenciados, este ocupa el último lugar.

El proyecto TIMSS quiere medir todas las destrezas adquiridas por los estudiantes en las áreas de matemáticas y ciencias, así como la pertinencia de los conocimientos asimilados en lo que respecta al desenvolvimiento del estudiante en su cotidianidad. Le coloca énfasis primordial a la medición del aspecto cognitivo a través de una evaluación de carácter integral y formativo a fin de obtener una visión clara y lo suficientemente imparcial acerca de estos hechos. En el año 2003 se llevó a cabo en estudiantes de 4º de

primaria y 8º, cursos que ya se habían evaluado en 1995 y 1999. TIMSS Trends quiso mirar los avances habidos en este grupo poblacional después de un periodo de ocho años.

¿Cuál es la finalidad de este proyecto al someter a estos países a evaluación? Se encuentra que el objetivo puede distar mucho de la meta de algunos maestros al evaluar, porque lo que TIMSS Trends, persigue es, entre otros asuntos, establecer comparaciones entre los distintos países participantes para analizar el porqué de las diferencias, mejorar la evaluación de la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje presentes en el evento educativo y proporcionar información acerca de las prácticas y políticas educativas implementadas en las escuelas, esto, en busca de mejores niveles académicos.

Otro proyecto que persigue evaluar estudiantes a nivel internacional es el Programme for International Student Assessment (PISA). Este proyecto fue concebido para evaluar el resultado de los diversos sistemas educativos y, en lo relativo en los estudiantes, determinar qué competencias están adquiriendo en las instituciones educativas y cómo los capacitan estas para afrontar las competencias propias de la vida adulta en el ámbito profesional y labora. Si bien es cierto que la gran mayoría de los estudiantes de los países que pertenecen a la OCDE continúan su proceso de formación académica después de los 15 años, PISA considera que este es el momento oportuno para someterlos a la prueba. Por tanto, en cada uno de estos países se someten, voluntariamente, a evaluación entre 4500 y 10000 adolescentes (Acevedo, 2005).

¿Cómo es la prueba PISA? Como características generales, las pruebas son aplicadas cada tres años, teniendo como eje áreas temáticas consideradas claves, tales como matemáticas, ciencias y lenguaje; en esta última, haciendo énfasis,

primordialmente, en el campo de la lectura y de la comprensión lectora. De esta forma, en el año 2000 la prueba fue de lectura; en el 2003 la evaluación se concentró en matemáticas, en el 2006 fue de ciencias, enfocándose especialmente en procesos de resolución de problemas. En el año 2009 de nuevo la prueba fue de lectura, en el 2012 de matemáticas y, recientemente en el 2015, de ciencias (OECD Better Police of Better Lives, 2017).

Colombia ha participado tres veces en PISA, esto, en las pruebas correspondientes a los años 2006, 2009 y 2012. Al respecto, se constató el hecho de que durante el primer lapso de tres años se produjeron mejorías en lo que respecta a la adquisición de competencias por parte del alumnado en las tres áreas evaluadas en el examen. Así las cosas, el incremento en lectura fue de 28 puntos (de 385 en 2006 a 413 en 2009), 14 puntos en ciencias (de 388 en 2006 a 402 en 2009) y en matemáticas, de 11 puntos (de 370 en 2006 a 381 en 2009). Estos datos suponen un aumento anual de 9,3 puntos, 4,6 puntos y 3,6 puntos respectivamente. Al respecto, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES 2010) informa:

Al comparar estos logros con los de los demás países se observa que los incrementos anuales de los promedios colombianos en las tres áreas están entre los más altos. En lectura nuestro país sólo es superado por Qatar y Kirguistán, donde los aumentos anuales fueron de 19,8 y 9,8 puntos, respectivamente. En ciencias, los avances de mayor magnitud son los de Turquía y Qatar (10 puntos), Portugal (6,2), Corea (5,3), Túnez (5,1) y Brasil (5,0). En matemáticas los incrementos más altos se dan en Qatar (16,7 puntos), Kirguistán (6,9), México

(5,5), Brasil (5,0), Bulgaria (4,9 -aunque la diferencia no es significativa-), Rumania (4,1) y Turquía (3,7) (Cuadro 11). Además, sólo Colombia, Brasil, Portugal, Turquía, Indonesia y Qatar presentan mejoras en las tres áreas. (P.38)

Esto demuestra que Colombia ha tenido avances significativos en comparación con otros países del mundo, lo que evidencia el hecho de la evaluación como proceso puede y debe seguirse trabajando de manera reiterativa y consecuente, esto, con la finalidad de consolidar las competencias de los niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar. Sin embargo, hay que reconocer el hecho de que los estudiantes colombianos aún se encuentran alejados del ideal de competencia contemplado por el programa, esto, pese a que Colombia ha mejorado significativamente en lo que respecta a cobertura educativa. Al respecto, y con la finalidad de establecer una comparación, Chile fue el país latinoamericano que mejores resultados obtuvo en el campo de la comprensión lectora, pues entre los años 2000 y 2009 aumentó 43 puntos, lo que equivalió a más de medio nivel de desempeño; la población de estudiantes por debajo del nivel dos disminuyó drásticamente, pasando de un 48% a un 20% (ICFES, 2010).

Lastimosamente, la tendencia de los estudiantes colombianos en la prueba ha venido siendo marcada por el descenso, ya que en el 2012 Colombia bajó diez lugares con relación a la prueba de 2009, ubicándose en el puesto 62, y quedando, de hecho, en el último lugar en lo que respecta a la efectiva resolución de problemas de la vida cotidiana, tanto, que se llegó a afirmar que, en un eventual Mundial de Educación, Colombia habría ocupado el penoso último lugar. Ya en PISA 2015 Colombia ocupó, de 1 a 70, los puestos 57, 54 y 61, respectivamente, en las pruebas de ciencias, lenguaje y matemáticas.

Esto demuestra que aún queda mucho por hacer en cuestiones de procesos pedagógicos encaminados a hacer de los estudiantes objetos de evaluación integral. Esta afirmación está en consonancia con las declaraciones de Acevedo (2005):

Los resultados de las evaluaciones PISA, que se publican cada tres años junto a otros indicadores de los sistemas educativos, permiten a los administradores y gestores de la política educativa comparar el funcionamiento de sus sistemas educativos con los de los otros países y tomar decisiones en su ámbito nacional. También pueden ayudar a impulsar y orientar las reformas de la enseñanza y la mejora de los centros educativos, sobre todo en aquellos casos en que se obtienen peores resultados disponiendo de recursos similares. Además, estos resultados también son importantes para mejorar la evaluación y el seguimiento de la eficacia de los sistemas educativos.

En esta línea, uno de los objetivos del programa PISA es la toma de decisiones con respecto al mejoramiento académico y competente de los estudiantes, principalmente cuando los resultados distan de ser los deseados. Estos resultados, que perfectamente pueden ser catalogados como malos y mediocres, revisten importancia fundamental, puesto que permiten detectar falencias en los sistemas educativos de los países implicados, con el inmediato seguimiento y puesta en práctica de propuestas que continúen privilegiando la evaluación permanente y sistemática.

En la consecución de estos objetivos, el maestro debe concebir de manera constante la evaluación como una práctica productora de sentido y de realidad, por cuanto debe responder a expectativas encaminadas a fortalecer tanto el desempeño académico de



los niños como el quehacer profesional del docente. En este punto, se halla el proyecto de investigación titulado la evaluación en educación, un campo de controversias. Perassi (2008) señala que esta herramienta debe construirse de manera constante, otorgando espacios a favor de la discusión que impliquen la visibilidad tanto del que es evaluado como del que evalúa.

La investigación en mención, llevada a cabo en La Universidad Nacional de San Luis (UNSL), con sede en Argentina, presenta un cuadro general de lo que ha sido la historia de la evaluación y de cómo esta ha llegado a la concepción que, de ella, actualmente poseen tanto docentes como estudiantes. Apunta al hecho de que la evaluación no nace, precisamente, en el campo de la educación, pero llega a tener un impacto tan fuerte y positivo, que finalmente se convierte en parte integral de la academia, principalmente en el siglo XX, cuando se le llega a conocer como “docimología” o ciencias de la evaluación. De esta manera, se le reconoce el carácter científico que le corresponde.

La meta de la investigación fue avanzar en la comprensión de los procesos evaluativos, teniendo presente que estos siempre se han constituidos como polémicos y de opiniones encontradas. La investigación, organizada en cuatro capítulos y un anexo, trató, entre otros asuntos, los siguientes puntos:

Presentación de un estado del arte referidos a los proyectos de investigación y procesos concernientes a la evaluación en América Latina, así como la consulta a organismos especializados en el tema; los procedimientos académicos evaluativos en la UNSL, confrontando las diferencias y similitudes de la puesta en práctica de dichos

procesos en los ámbitos universitarios y escolares; las nociones, conocimientos y opiniones que los docentes de la Provincia de San Luis poseen en cuanto a evaluación, llegando así a la forma en que abordan la práctica docente desde esta herramienta; nociones, conocimientos y opiniones referidas a la percepción con la que cuentan los estudiantes de la UNSL acerca de los métodos de evaluación que implementan los maestros de dicha alma mater, para así llegar a una definición consensuada de los evaluadores que egresan de la universidad pública.

¿Por qué la evaluación tiende a ser tan compleja, y debe ser asumida de manera científica y con la integralidad pertinente? Perassi y Vitarelli (2008) responden:

Constituirse en evaluador le exige al sujeto asumir la tarea de juzgar las acciones producidas por otro u otros, o bien tornarse otro frente a sí mismo, cuando la evaluación es autorreferida. Pero esta función no prosperaría, de no mediar el reconocimiento social de los otros actores acerca del papel que aquel detenta. El ejercicio del rol de evaluador instala una asimetría en su relación con el objeto/sujeto evaluado, acusando una acumulación de poder en manos del primero que no siempre circula en beneficio de la mejora. (p.55)

Esto es indicación del enorme poder manejado por quien evalúa, característica que no siempre va a redundar en el beneficio de la persona o entidad que es evaluada, entre otros asuntos, por el hecho de que evaluar generalmente se circunscribe al acto de juzgar aquello que los demás han llevado a cabo. Pero el asunto es que nunca dos personas piensan, opinan o ven los asuntos desde la misma perspectiva. Y es aquí en donde se presenta una de las principales falencias a la hora de evaluar. El evaluado posee una

visión de mundo diferente al evaluador, y con relación a esto, los resultados no siempre se van a ajustar a las metas y objetivos deseados.

En alusión al fenómeno de la evaluación desde la perspectiva docente, el proyecto incluyó en el proceso de indagación, a profesores de educación inicial, educación básica y educación secundaria, así como a coordinadores y rectores de escuelas. En total, participaron 121 docentes que, previamente, habían estado presentes en los cursos de capacitación ofrecidos por el Gobierno de la Provincia de San Luis durante los años 2005 y 2007, a través de la Secretaria de Extensión Universitaria. Las indagaciones se realizaron antes de que los docentes participaran de las capacitaciones, pues lo que se pretendía era obtener de manera fidedigna los conceptos que estos poseían, aun no condicionados por la parte teórica y experimental con las que se documentarían. De este grupo, se escogieron 14 docentes que en esos momentos se encontraban en ejercicio.

¿Qué se encontró en el caso de los rectores? En lo que respecta a la evaluación del desempeño docente, algunos parten de las propuestas que los maestros aporten en su quehacer pedagógico diario en cuanto a los proyectos de aula y las secuencias pedagógicas. Esto es algo positivo. Sin embargo, se advirtió una fuerte preocupación por el control y la aplicación de los exámenes semestrales, considerándolos una muestra de los avances o falencias que los niños presenten. Además, se vio un claro interés por aspectos tales como el cumplimiento de los horarios y el presentismo. Por otro lado, hubo un grupo de rectores que emitieron opiniones diferentes, pues se concentraron en la evaluación como proceso en pro de la toma de decisiones, del seguimiento constante a los procesos de aprendizaje y del desempeño docente. Apuntaron, primordialmente, a una

práctica evaluativa en la que medie el acuerdo y que funcione a favor de la definición de indicadores, diseño de instrumentos, análisis de resultados y discusión de los mismos. Es interesante notar que este último grupo de rectores, más que simplemente administradores de instituciones educativas, poseían formación en educación, ostentando títulos como licenciados en ciencias de la educación, en artes plásticas, en educación inicial, entre otros (Perassi, 2008). En lo que respecta a los docentes, Perassi (2008) informa:

Las prácticas habituales que desarrollan estos actores son la observación, la indagación de conocimientos previos en el denominado período diagnóstico y aquellas que concretan al cierre de cada proyecto de aula. En la educación básica en cambio, resulta difícil encontrar denominadores comunes en las significaciones que otorgan los maestros. Se registra una fuerte tendencia a pensar la evaluación como comprobación, pero no sólo de los logros del alumnado, sino en términos de contrastación entre los contenidos desarrollados o “enseñados” por ellos y aquellos que ha adquirido o “asimilado” el alumno. De alguna manera, estos maestros habilitan un circuito de valoración de la propia práctica a partir de los logros de sus estudiantes. (p.70)

Esto es evidencia de que la evaluación como objetivo, mas no como proceso, está profundamente arraigada en el desenvolvimiento profesional de los docentes de la Provincia de San Luis, pues vocablos tales como *medir, comprobar, calificar*, verbos direccionados hacia los actos de verificar, sancionar y hasta castigar, están presentes aun en las mentalidades del colectivo docente, mientras que acciones tales como conocer, indagar y darse cuenta, aparecen en el quehacer pedagógico de manera débil e indefinida.

La investigación concluye exponiendo que los profesionales del futuro han de iniciar una tarea de revisión de su historial de evaluados con tal de resultar ser agentes de cambio. Reconoce, asimismo, que ha de librarse una especie de lucha interna, por cuanto las prácticas evaluativas de comprobación y sanción están cinceladas en el desarrollo profesional de gran parte del gremio docente. Es verdad que aún hace falta mucho por hacer. Sin embargo, paulatinamente se puede avanzar en las practicas evaluativas de los maestros, tanto universitarios como de escuela básica y secundaria.

Otro estudio referido a la evaluación fue el llevado a cabo por parte de la facultad de ciencias humanas en la Universidad de Cádiz, en España, por Ibarra y Rodríguez (2008). La investigación se llevó a cabo en torno a los procesos de planificación, organización e implementación de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de analizar y caracterizar dichos sistemas de evaluación como elementos estratégicos de la universidad, desde dos aspectos fundamentales: la práctica y la norma. Ibarra y Rodríguez (2008) registran que el proyecto tuvo como objetivo “generar criterios, normas y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes que sirvieran para la mejora de su formación universitaria, de tal forma que sean públicos y susceptibles de aplicación de forma coherente” (p.389).

Para tomar la muestra con la que se trabajó, los investigadores se basaron, ante todo, en el estudio de caso, puesto que los docentes investigadores tenían acceso a fuentes de información de primera mano relacionadas con las distintas universidades que serían objeto de análisis. Estas fueron nueve universidades, a saber, Universidad Complutense, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de La Laguna, Universidad

de León, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco y Universidad Nacional de Educación a Distancia. En cada una de las universidades objeto de estudio los investigadores se concentraron, en primera instancia, en la normatividad reguladora de las prácticas evaluativas llevadas a cabo. Acto seguido, se hizo una recopilación de una determinada cantidad de documentos que, por su naturaleza y contenido, llegaron a ser usados como evidencia y objeto de análisis debido a su significación en el contexto de la evaluación. Al respecto, cada equipo de investigación de cada una de las universidades desarrolló un análisis de todos los documentos recopilados de su propia universidad y, al final, elaboró un informe acerca de la situación.

Después de todo el proceso de lo que fue, en realidad, un macroproyecto de investigación, se pudieron conceptualizar las siguientes conclusiones: El concepto predominante de evaluación es el referido a la modelo tradicional, siempre orientada al rendimiento académico. El docente actúa como el agente calificador, mientras que, en términos generales, el estudiantado se limita a intentar acercarse a los requerimientos del docente. En este punto, se nota un mayor interés por los instrumentos a utilizar que por los criterios de evaluación. Por tanto, las pruebas escritas, los parciales y los finales se consolidan como los cimientos de la práctica evaluadora, mientras que los trabajos académicos tales como ensayos y prácticas no siempre ocupan el lugar de privilegio que deberían ostentar. Esto muestra que la evaluación está orientada, sobre todo, a medir los resultados de los estudiantes, por lo que se erige como fundamento el resultado y no el proceso. Esta pasividad en los procesos de evaluación va en contra del Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que se plantea un reto importante que debe ser asumido y

que privilegie una perspectiva global de la evaluación que contemple la autorregulación, la realidad social cotidiana de los sujetos evaluados, así como un accionar activo y participativo de dichos sujetos direccionado a la solución de cuestiones que respondan a interrogantes tales como qué aprender, cómo aprenderlo y cómo valorar si lo han aprendido o no. Es en este sentido en que debe enfocarse la evaluación de los aprendizajes.

En el plano nacional, se llevó a cabo el Foro Educativo Nacional 2008 bajo el lema “evaluar es valorar”, auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Al respecto, se enfatizó en el hecho de que es posible hablar de una cultura de la evaluación en el sistema educativo colombiano. En el foro se tocaron temas de especial interés para todos los educadores, entre los cuales resaltaron los siguientes:

- La evaluación para el mejoramiento institucional, reflexión pedagógica del docente y proceso de enriquecimiento para el trabajo de aula.
- La evaluación como elemento respetuoso de las diferencias, la pluralidad y como elemento de poder y herramienta de control. La ética de la evaluación.
- La evaluación externa y su coherencia con la evaluación en el aula.
- Participación de los actores educativos en la evaluación: familias, estudiantes, docentes y directivos docentes.
- Práctica de aula: herramientas y ambientes de aprendizaje.
- Formación de maestros.
- La evaluación por ciclos y niveles, la promoción y pertinencia del currículo.
- El valor de lo local: responsabilidad social, autonomía institucional y territorial.

- Sistema de calificación, reportes y recuperaciones.

Al respecto, el foro apuntó al hecho de que la evaluación del aprendizaje es un proceso, y como tal, debe estar caracterizado por la continuidad y la integralidad, de manera que fortalezca las competencias de los estudiantes para la vida. Para esto, es necesario adecuar el currículo para que este responda a las necesidades y objetivos prácticos concernientes a la evaluación. En este punto, se deja claro que todos los estamentos de la comunidad educativa deben participar en el establecimiento de criterios definidos de evaluación, incluyendo, por supuesto, a los mismos estudiantes. En el foro, el MEN (2008) resolvió cuestiones pertinentes en torno a la evaluación, entre estas, las siguientes:

¿Son claros los propósitos, los fines y los objetos de la educación y de la evaluación en la legislación vigente?, ¿Es pertinente plantear la necesidad de fijar y concertar unos nuevos? En ese caso ¿qué es lo que invalida los existentes?, ¿cuáles serían? y ¿por qué esos nuevos estatutos? (p.15)

En vista de que la evaluación en el aula se constituye también en el medio a través del cual se establece una valoración de la institución educativa en términos generales, los exponentes del MEN (2008) abordaron, también, la siguiente cuestión: “¿cómo garantizar que sea un insumo permanente de la evaluación institucional?” (P.15). Con todo esto se promovió, de nuevo, el hecho de que la evaluación, como estrategia metodológica, debe estar envuelta en la constancia y la permanencia.

Resulta interesante la siguiente afirmación contenida en las consideraciones finales:



Si se mantiene el sistema de evaluación cualitativa debe asumirse como tal, y no solamente como un revestimiento. En tanto los maestros y las instituciones dicen estar evaluando procesos pero en el lenguaje se siguen “perdiendo logros”, “sumando logros” o “recuperándolos”, “perdiendo el año”, etc., siendo esta una visión más de la perspectiva cuantitativa que hace además los reportes incomprensibles y contradictorios para los padres de familia. (p.53, 54)

Esta afirmación es evidencia de que se debe trabajar de manera concienzuda para que estos conceptos de evaluación se lleven a la práctica y no se queden rezagados en el papel. Por tanto, a manera de conclusión, y después de someter los criterios expuestos a la consideración de la ciudadanía, las propuestas fueron, entre otras, que se siguiera un modelo de evaluación cualitativa y cuantitativa, esta última, para efectos de notas y calificaciones. Unificar los criterios de evaluación y la escala de calificación para todo el sistema educativo, lo cual abarcaría desde la educación preescolar hasta la universidad. Establecer reglas claras para los procesos de recuperación, o “planes de refuerzo” sobre todo, con relación al momento de realización y al tiempo que estas deben durar. En este punto, evaluar, no solo los resultados obtenidos cuando estos no se den a satisfacción, sino todo el proceso de manera integral, llegando incluso a establecer estímulos para el esfuerzo.

Otra de las investigaciones que se ha llevado a cabo en Colombia referidas al campo de la evaluación es el titulado Estado del Arte de la Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Este estudio fue desarrollado en continuidad con la línea de investigación sobre la Calidad de la Educación, de la facultad de educación de la

Universidad Surcolombiana, teniendo como objetivo consolidar la cultura de la evaluación de la calidad en el país. Respecto a este asunto, López (2007) plantea:

La evaluación no puede ser considerada un proceso autárquico, independiente, aislado, atomizado; por el contrario, hace parte del proceso de formación, al igual que las estructuras curriculares y las prácticas pedagógicas. En este sentido, vale la pena reflexionar sobre la actual concepción, desarrollo y organización de la evaluación de la educación en Colombia. (p.11)

Por lo tanto, se comprende que la evaluación debe estar contemplada por todos los procesos referidos a los escenarios académicos. Es por eso que el investigador se preocupó por orientar sus esfuerzos hacia la construcción de un estado del arte que diera cuenta del uso de la evaluación de la educación en Colombia, esto, preocupado por la falta de análisis, discusión y apropiación de estudios acerca este campo. Esta ausencia de referentes lleva al hecho de pensar la evaluación de forma idealista, pero cuando se trata de aplicarla, usar medios distintos a los planteados o idealizados. En vista de esa realidad, Cano (como se citó en López, Jiménez, 2007) expone:

La evaluación es un término que utilizamos comúnmente y lo asociamos la mayoría de las veces con el proceso educativo; sin embargo, el significado que atribuimos a este concepto es muy pobre en su contexto. Al escuchar la palabra evaluación, tendemos a asociarla o interpretarla como sinónimo de medición del rendimiento y con examen de los alumnos, haciendo a un lado y olvidando que todos los elementos que participan en el proceso comprenden el campo de la evaluación y, algo que es muy importante y significativo, destacar el hecho de que

la evaluación no debe limitarse a comprobar resultados, conocer o a interesarse de lo que el alumno es, sino debe considerarse como un factor de la educación. (p.13)

Esto se ve claramente reflejado, no sólo en las pruebas y exámenes preparados por los docentes de las instituciones educativas, sino también en los exámenes de estado. A causa de esta realidad, en su proyecto López Jiménez se concentró en cuestiones referidas a la existencia de investigaciones que soporten el modelo evaluativo implementado en Colombia, la existencia de sistemas que avalen los procesos evaluativos, fundamentación teórico-práctica concerniente a la evaluación de las diversas asignaturas contempladas en el currículo, la formación y evaluación partiendo del campo de las competencias.

Para el desarrollo de su trabajo, Jiménez consultó 249 documentos relativos a la evaluación de la calidad, tales como libros, revistas especializadas, proyectos de investigación, informes, entre otros, así como 69 resúmenes analíticos de investigación (RAI) alusivos también a la temática. Posterior a esto, pasó a los procesos de análisis, conclusiones y recomendaciones. En estas últimas, se encuentra que la lectura de los diversos textos abordados reveló una enorme disparidad en cuanto a teorías referidas a la evaluación y su implementación. Por una parte se vio que muchas veces la evaluación fue concebida como consecuencia de los diseños curriculares y de las prácticas pedagógicas, mientras que también fue vista como potenciadora y generadora de nuevos desarrollo y procesos. Se consolidó el hecho de que la evaluación hace parte de la formación humana, por lo que debe estar ligada a la calidad de la educación y a procesos de calidad en sí misma. Contradictoriamente, se nota como la evaluación sigue respondiendo a contenidos programáticos de asignaturas específicas, lo que nubla el carácter transversal, integral e

interdisciplinario del que debe estar provista. En vista de todo, el grupo PACA presentó la creación de un Centro de Documentación sobre Investigaciones de la Calidad de la Educación en Colombia CDIEEC, con la finalidad de crear un espacio integrador de diversas experiencias referidas a la implementación de la evaluación en el aula y a la evaluación de la calidad educativa en Colombia.

En el plano nacional, y centrado en la investigación acción, se desarrolló el proyecto de investigación titulado la reseña como estrategia de evaluación para orientar la lectura y la escritura en los estudiantes de grado 8-01 año lectivo 2016, de la i.e. técnica Tomás Cipriano de Mosquera de Popayán- Cauca, por Silvana Inés Mamian Luna. Como el mismo título lo indica, el estudio se llevó a cabo en la ciudad de Popayán, en el año 2016. El objetivo general estuvo encaminado a orientar las practicas pedagógicas y evaluativas por medio de la reseña como estrategia de aprendizaje, esto, con la intención de impactar de forma positiva aquellas prácticas pedagógicas que responden a los modelos evaluativos tradicionales y que, generalmente, resultan tediosos para los estudiantes.

La evaluación, como estrategia metodológica, se sirve perfectamente de la reseña, por cuanto esta responde a ciertos criterios definidos referidos a la argumentación, el resumen, la exposición, la criticidad, la objetividad, la capacidad de síntesis, la capacidad de análisis, la valoración sustentada, la creatividad, la comprensión de lo leído, la claridad y la sencillez, la habilidad de redacción, la coherencia y la cohesión, la toma de posición, entre otros. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, Sacristán (como se citó en Mamian, 2016) afirma:

Cualquier proceso por medio del que una o varias características de un alumno, un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, profesores, materiales, etc., reciben la atención de quien evalúa (todos los participantes potenciales), se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (p.35)

Esto es indicación de que el trabajo pedagógico en torno a la reseña responde acertadamente a las características y habilidades que debe observar un maestro al momento de evaluar los procesos académicos de los estudiantes, sobre todo, cuando, tal como dice Mamian (2016), tiene en cuenta que “evaluar no es cuantificar, enumerar resultados, no es calificar. Es proponer, crear, potenciar el conocimiento de los estudiantes e incluso de los docentes” (p.36). En esta línea, la investigación apuntó al hecho de que los maestros deben potenciar el desarrollo de las competencias en los educandos, y no sencillamente la enseñanza de los contenidos. Estos últimos, por supuesto, deben ser el medio a través de los cuales dichas competencias sean desarrolladas.

En los procesos de evaluación, la implementación de la reseña como estrategia metodológica se constituye en una propuesta en pro al desarrollo de competencias de corte comunicativo, sintáctico, textual, enciclopédico, semántico, pragmático, sociocultural, ortográfico y literario. Como resultado del proceso, se vio que se lograron los objetivos propuestos. Con respecto a la estrategia, Mamian (2016) informa que “la estrategia escogida fue acertada y permitió orientar la lectura y la escritura hacia un

proceso de mejora, en el sentido que se logró” (p.73). Referente a la evaluación, la propuesta permitió avanzar en el campo de una revisión de los planes de español y literatura a fin de definir criterios prácticos e innovadores. A manera de conclusión, Miaman (2016) concluye:

La evaluación y su respectiva aplicación debe ser el resultado de una información y análisis constante, se debe evaluar con criterios y objetivos claros, al evaluar no se puede improvisar, evaluar no es calificar, ni medir conocimientos, es provocar, llevar al conocimiento. La evaluación requiere de técnicas, estrategias e instrumentos, de constante innovación, creatividad para que deje de ser un elemento de control, de fuerza y opresión; por el contrario debe ser la oportunidad para desarrollar y transformar tanto al evaluador como al evaluado. El propósito de la evaluación no debe ser valorar el aprendizaje solo en los resultados, sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p77)

El proyecto titulado El aprendizaje autónomo mediado por una cultura evaluativa fue desarrollado por las docentes Marta Jannet Hoyos Concha y Piedad Fabiola Urrea Patino, en el colegio Colombo Francés, de la ciudad de Popayán. Hoyos y Urrea (2015) parten del hecho de que “la evaluación en la institución se concibe como un elemento dinamizador y retro informador de la actividad educativa en todos sus aspectos” (p.5), esto, en tanto que participan de manera activa tanto el docente como los estudiantes en la toma de decisiones a favor de la valoración de los procedimientos utilizados en el uso de la misma, el análisis de resultados, la valoración y el mejoramiento académico.

El proceso, llevado a cabo con estudiantes de sexto, séptimo y octavo, estuvo direccionado a la concientización del uso de la evaluación como factor clave para potenciar las competencias como medio para ubicarse en el mercado laboral del país y, de esta manera, desempeñarse profesionalmente a favor del progreso personal y de la nación. A fin de determinar si los modelos evaluativos de la institución eran los adecuados, se recurrió a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, así como a su formato de preguntas para explorar dichas inteligencias. También se usó el periódico virtual como herramienta metodológica que permitirá a la entera comunidad educativa el mejoramiento de la evaluación contemplada dentro de la institución, en la que, según afirmación de Hoyos y Urrea (2015) “prima la evaluación que realiza el docente que está ligada con la asignación de una nota, y muchas veces desconoce otros factores como el interés, la participación, el autoanálisis, auto verificación, auto reflexión y autodiagnóstico” (p.32). De nuevo, es la evaluación cuantitativa y de tipo sancionatorio la que se implementa en la institución. Por eso, el periódico virtual, con todo lo que este conlleva, permitió que los estudiantes fueran sometidos a evaluación de una manera diferente y, sobre todo, dinámica, por cuanto la realización del periódico contempló la integración de diversos grupos, tales como consejo de redacción, investigación, diagramación, redacción, edición y armada.

A fin de continuar con la línea de la evaluación, el proyecto La evaluación pedagógica de los aprendizajes fundamentada en el reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes del grado quinto, área de territorio y sociedad, institución educativa Yu Luucx, municipio de la Plata, Huila, desarrollado por Yeny Mildred Guejía

Palomino en el resguardo indígena Nasa de Juan Tama, abordó el tema como un proceso conducente a la valoración de los conocimientos, actitudes y valores propios del estudiante, usando como propuesta metodológica la secuencia didáctica. Guejía (2015) teoriza de la siguiente manera la diversidad de dimensiones que deben ser tenidas en cuenta en la puesta en práctica de la evaluación: “La evaluación de la secuencia didáctica del espacio territorial, son respuesta a la necesidad del saber cultural, social, económico, político, organizativo y cosmogónico que tiene el estudiante en su proceso de formación”. Estas palabras muestran que la evaluación debe contemplar todo aspecto de pluridimensionalidad del ser humano, esto, por el carácter de integralidad del que siempre debe ir revestida.

El trabajo, de metodología investigación acción educativa, estuvo encaminada a la orientación de una evaluación fundamentada en la identidad cultural de los niños de quinto grado, y tuvo como objetivo general “resignificar la evaluación pedagógica de los aprendizajes articulada al sistema integral de evaluación y el reconocimiento de la identidad cultural” (p.22). Por tanto, se planteó un proyecto educativo en pro de un currículo que integrara diversos estamentos de la comunidad educativa, tales como profesor y estudiantes, a los paradigmas territoriales y culturales de la comunidad, dándole una nueva perspectiva a la evaluación pedagógica como elemento transversal.

Una vez aplicadas las técnicas e instrumentos de trabajo, se obtuvieron logros significativos tales como la aplicación de una evaluación reflexiva, flexible y dinámica a favor de la función que cumple esta en la práctica educativa como medio para incentivar el proceso de enseñanza-aprendizaje; la articulación territorial y de costumbres, a una



evaluación transmisora de valores propios de la cultura de la comunidad en cuanto a la organización y el tejido social del territorio Nasa; implementar procesos evaluativos que impliquen la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación, por cuanto estos eran procesos relegados a un segundo nivel.

A manera de conclusión, Guejía (2015) dice que la evaluación debe partir del entendimiento, la comprensión, el análisis y la reflexión sobre su sentido y aplicabilidad, para así dar a luz óptimos resultados, “más aun cuando en la comunidad Nasa se enfocan los aspectos culturales, territoriales y su cosmovisión que son y resultan de trascendental importancia en la proyección y crecimiento de la comunidad” (p.80). Esto demostró que los procesos de evaluación deberán siempre ir estrictamente ligados a los intereses socioculturales y territoriales del estudiantado y, en general, de toda la comunidad educativa.

En el plano regional, son diversos y muy significativos los trabajos que se han llevado a cabo, por lo que es pertinente revisarlos en busca de los resultados que se han obtenido, así como los métodos para llegar a dichos resultados. A manera de muestra, se encuentra el proyecto titulado Concepciones y prácticas evaluativas desarrolladas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María del municipio de Rionegro-Antioquia. Este estudio, de corte descriptivo, cualitativo e interpretativo, fue desarrollado por los docentes Adriana Castaño Bedoya, Never Antonio de Oro Vergara y Juan Mauricio Garzón Quintero. La pretensión del estudio fue desarrollar un análisis reflexivo en torno a las prácticas evaluativas de la institución, a favor de su mejoramiento, dejando legado a

todas las instituciones que consideren que el proceso de enseñanza-evaluación debe ser desarrollado de manera integrada.

El objetivo que dio dirección a todo el proceso estuvo enmarcado en el reconocimiento de las concepciones y prácticas evaluativas de la institución, teniendo como fin la construcción de una propuesta a favor de la implementación de la evaluación (Castaño, de Oro y Garzón, 2011). Los autores apuntan al hecho de que para educar es preciso concientizarse de que el trabajo está encaminado a los comportamientos humanos, por lo que este debe estar direccionado hacia la educabilidad, la retroalimentación y la enseñabilidad, y no simplemente en mediciones que determinan la precisión y la exactitud, sobre todo teniendo en cuenta la multiplicidad de inteligencias e inclinaciones presentes en un aula de clases.

A manera de recomendación, Castaño et al., (2011) afirman que se logró que las prácticas evaluativas estuvieran en consonancia con la pedagogía de la escuela, como lo es el saber fundante como disciplina de construcción, para integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la evaluación, la entera comunidad educativa debe tener en cuenta principios tales como el hecho de que los docentes deben ver la evaluación como el medio que, progresivamente, va indicando hacia dónde se debe dirigir el proceso; en el caso de los directivos, el principio se halla enmarcado en el seguimiento, pues la evaluación les muestra la vía por la cual camina su institución y, a futuro, tanto inmediato como a largo plazo, el horizonte institucional. En el estudiante, la labor se centra en el aprendizaje, la adquisición de competencias y la autoverificación. Para los padres de

familia, la evaluación debe servir de base para determinar los avances de su hijo, teniendo un incentivo para seguir involucrándose en el proceso.

Otro trabajo desarrollado en el marco regional es el denominado: **Concepciones docentes sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes en educación básica primaria de la institución educativa Félix María Restrepo Londoño del municipio de la Unión Antioquia**, realizado por Álvarez y Palacio (2017), estuvo direccionado al conocimiento de los conceptos que manejan los profesores de la institución en torno a los procesos de evaluación de la sección básica primaria, esto, justificado en el hecho de que el proceso de “evaluación de los aprendizajes, como proceso intersubjetivo, flexible, negociado, que está encaminado a la evolución integral de los diferentes actores que intervienen en ella” (p.21).

Referida a la evaluación, Álvarez y Palacio (2017) hacen la siguiente afirmación:

El concepto de evaluación centrado en el enfoque educativo ha sido objeto de cambios y transformaciones que le han permitido una evolución histórica importante, luego de haber sido un término importado del ámbito industrial, sus características esenciales confluyen hacia la creación de “una cultura de la evaluación”, cuya incidencia se refleja en muchas y diferentes actividades de la vida social. (p.36)

Es por eso que los actores que intervienen en los procesos educativos de los niños deben tener presente que la evaluación debe estar desarrollada tanto en los contextos académicos como en los contextos extramurales, porque son estos los que reflejan el cumulo social y cultural de ellos y, por tanto, lo que traen a la escuela.

Esta investigación, basada en el estudio de caso, y de tipo descriptivo y cualitativo, se llevó a cabo con ocho docentes de la escuela, tomados de una población de 15. Entre las actividades llevadas a cabo se encuentra la creación de una matriz de datos y de patrones comunes que responden a interrogantes tales como los siguientes: ¿Cómo describiría su forma de evaluar? ¿Cuáles son las formas de evaluación que más utiliza? ¿Cómo aprenden sus estudiantes? ¿Cómo deben hacerse los procedimientos evaluativos de los estudiantes? ¿Cuál cree usted que es el sentido de las prácticas evaluativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo le explicaría a un padre de familia las practicas evaluativas que usted desarrolla en sus clases? ¿Qué saberes, habilidades o aptitudes son esenciales tanto en docentes como estudiantes para la evaluación? Entre otras preguntas relevantes.

Como conclusión, los investigadores encuentran que la manera de abordar la evaluación debe evolucionar a partir de todos los agentes que desarrollan la evaluación. Los docentes deben planificar acciones innovadoras guiadas por la permanente comunicación y por el conocimiento que deben poseer los estudiantes de los procesos que lleva a cabo; a la escuela se le insta a fomentar espacios de dialogo en los que los docentes den a conocer las experiencias propias de su aplicación de la evaluación en el diario quehacer pedagógico. Como herramienta para hacer dichas exposiciones se recomienda el uso del portafolio en lo referente a la sistematización de las evidencias; al MEN, que sienta las bases para dar cumplimiento al artículo 4 de la Ley General de Educación, principalmente en lo que respecta al seguimiento de la calidad y el mejoramiento de la educación y de la cualificación y continua formación docente.

Otra propuesta de investigación llevada a cabo, es la denominada De la evaluación tradicional a la evaluación formativa en la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Andes departamento de Antioquia. Este proyecto fue desarrollado por el docente Ramón Alberto Suarez Escobar, bajo la premisa referida a la aplicación de estrategias metodológicas a favor del desarrollo de las competencias necesarias para el desarrollo de las pruebas saber de los estudiantes de noveno grado, esto, en vista de que la educación en Colombia debe estar orientada a la adquisición de competencias, y que los resultados de las pruebas nacionales deben apuntar al desarrollo de las mismas, y no a la sola adquisición de conocimientos.

El objetivo de la investigación estuvo centrado en incorporar a la práctica pedagógica autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación por competencias, incorporando los contenidos programáticos del área de español. Con esta meta presente, en su marco teórico Suárez (2011) habla de la diferencia existente entre conductismo y constructivismo:

El conductismo no tiene en cuenta el contexto en el entendimiento y explicación del comportamiento. Olvidó que el ser humano no puede vivir ni desarrollarse aislado de éste, pues el aprendizaje es un proceso que se da en sociedad y en un ambiente definido, por lo que no se puede descartar su análisis; resulta evidente que para la educación el contexto es un aspecto fundamental.

Los conductistas no dieron respuesta al interrogante de los procesos cognitivos superiores que orientan el aprendizaje y la pedagogía, en su intento por explicar y aplicar procesos educativos, se apoya en la neurociología. De esta manera,

consolida sus fundamentos con las investigaciones de la psicología educativa de la década del ochenta, denominada Constructivismo, para cambiar el paradigma de la evaluación de los procesos de aprendizaje. (p.44)

En efecto, el modelo educativo que se ha usado de manera histórica y tradicional en los escenarios educativos ha sido el conductismo, por lo que ha sido en el docente, y no en el estudiante, en quien se han centrado los procesos de evaluación. Es por eso que es perentorio acoger el modelo constructivista en el marco de la evaluación, en pro del aprendizaje significativo. De esta manera, los eventos pedagógicos estarán centrados en los niños.

Tras la puesta en práctica del proceso metodológico, de corte investigación acción, se vio cómo los estudiantes consideran que las evaluaciones son difíciles y tediosas, por cuanto se suelen utilizar las palabras evaluación y examen de manera indiscriminada. Por eso, a partir del diagnóstico y la planeación, el docente investigador propuso pautas de trabajo a fin de impactar positivamente la práctica pedagógica y evaluativa de la institución. Suárez (2011) informa que estas fueron:

El fortalecimiento de la competencia semántica, el reconocimiento de la lingüística textual, el desarrollo de talleres tipo ICFES con mayor énfasis en los niveles intertextual y crítico de lectura (valorados a través de la coevaluación) y, la producción de textos de los alumnos, como reseñas críticas, análisis literarios, ensayos argumentativos cortos e informes interpretativos de lectura que se evaluarán desde tres dimensiones: la autoevaluación, el seguimiento de las partes del trabajo en el que se valora la actitud de cada estudiante frente al trabajo

orientado y el desempeño evidenciado en cada etapa de la producción escrita hasta el producto final. (p. 71)

La especialista en evaluación pedagógica, Yolanda Gamboa Hernández, presentó el proyecto de investigación titulado Mejoramiento de las prácticas evaluativas para los y las estudiantes con necesidades educativas diversas de la Institución Educativa Presbítero Gerardo Montoya, del municipio de Amalfi, Antioquia. La iniciativa para desarrollar el estudio nace del hecho de que la institución registra en sus folios de matrícula actualmente 29 niños con necesidades educativas especiales; sin embargo, aparte de que el PEI no tiene planteada ninguna política de inclusión, los educadores no poseen como nivel profesional carreras afines al cuidado y atención de esta población. Este es un hecho que reviste de interés particular porque cada institución educativa debe poseer las diferentes adaptaciones curriculares orientadas a la atención de todos los estudiantes, independientemente de que presenten o no características educativas especiales. De hecho, en lo que respecta a la inclusión, la diversidad se considera como factor enriquecedor del desarrollo humano (Gamboa 2016).

El objetivo general de la investigación estuvo enmarcado en el reconocimiento de las prácticas evaluativas de la escuela, teniendo como finalidad la construcción de una propuesta de evaluación pedagógica con miras a fortalecer los procesos académicos de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Gamboa, 2016).

Con alusión a la evaluación desde la diversidad y para la diversidad, la UNESCO (como se citó en Gamboa, 2016) define educación inclusiva como “un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de

prácticas inclusivas en aprendizaje, culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro de la educación” (p.17). Esto lleva a afirmar que las prácticas educativas de inclusión deben tomar todo aspecto del contexto social y cultural del estudiante, e integrarlo en una evaluación interdisciplinaria a favor del fortalecimiento de sus competencias.

La metodología, de enfoque investigación acción educativa, estuvo centrado en la evaluación del aprendizaje del niño y de las habilidades adquiridas en comparación con él mismo, y no en comparación con las otras personas; en darle el tiempo necesario para organizar sus ideas y el trabajo que se pretende, desarrolle; la realización de trabajos sencillos, breves y por procesos, esto, para evitar que se sienta frustrado; desarrollar evaluaciones que les permitan demostrar cuánto han aprendido, implementado instrumentos variados de acuerdo a la teoría de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner; registro de logros de corte descriptivo-cualitativo y no numérico; hacer de la evaluación un instrumento que integre la diversidad de la misma, a saber, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; abordaje con directivas y padres de familia de la Guía 12 del MEN, documento que establece lineamientos legales para atender a niños con necesidades educativas especiales.

Como sugerencia para el sistema institucional de evaluación, se hacen las siguientes consideraciones: Todo estudiante con necesidades educativas especiales debe ser promovido de manera automática; ningún niño con este tipo de necesidades debe ser promovido de forma anticipada; establecer estrategias para atender esta población y tener



en la planta docente maestros cuyo perfil profesional encaje con la atención a esta población; el trabajo con la familia posee importancia fundamental.

Otro proyecto de investigación relacionado con evaluación es el titulado: Las practicas evaluativas conducentes a la formación integral de los educandos en la Institución Educativa Hernán Villa Baena de Bello Antioquia. Los docentes investigadores, quienes fueron Roldán, Acevedo, Aldana, Montoya, García y Quintero (2011), identificaron la necesidad de realizar trabajos a fin de potenciar “la interpretación de textos, ya que el estudiante demuestra poca habilidad para expresarse en público, poco interés por la lectura y de ello se derivan problemas como la mala entonación, la mala ortografía y una mínima creatividad literaria” (p.11). El objetivo general del proyecto estuvo centrado en la identificación de las practicas evaluativas conducentes a la formación integral de la institución educativa (Roldán, et al., 2011), con la consecuente tarea de buscar estrategias en pro del mejoramiento de dichas prácticas.

El proyecto de investigación, desarrollado con estudiantes de noveno grado de forma interdisciplinaria, contempló un plan de acción cuya propuesta está legalmente justificada en el decreto 1290 que promueve la evaluación por competencia y la evaluación cualitativa para así lograr llegar a una evaluación integral. Las estrategias están basadas en el diseño y aplicación de instrumentos a favor de la formación integral del estudiante. Dichos instrumentos reciben nombres tales como: técnica de conceptualización, técnica de la pregunta contextualizada, prueba de habilidad de pensamiento, diario de procesos, estudio de casos, el portafolio, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, mapas mentales, el debate, la redacción de ensayos, entre otros.

Entre las diversas recomendaciones de los investigadores, destacan el hecho de que los docentes deben concientizarse de que ningún estudiante se parece a otro, por lo que hay que establecer valoración de manera particular. También resaltan la objetividad que debe primar en los docentes al momento de interpretar los resultados de la evaluación. Roldán, et, al., 2011, afirman que es preciso, entonces, “evaluar todos y cada uno de los elementos que inciden en el proceso de aprendizaje,” pues esto “permitirá abordar al ser humano con una visión integral, en equilibrio con los componentes curriculares y el contexto sociocultural” (p.181).

En el plano local, también han sido diversas y significativas las experiencias pedagógicas desarrolladas en diferentes instituciones educativas. Una de dichas experiencias se encuentra registrada en el trabajo de investigación titulado: Evaluación de los estudiantes del grado 3° en el área de ciencias sociales para generar aprendizajes significativos en la Institución Educativa Manuela Beltrán sección san José Medellín. El grupo investigador, tras un proceso de observación y verificación, encontró ciertos inconvenientes con relación a la institución y su aplicación de procesos pedagógicos, entre estos, los referidos a la evaluación: PEI desactualizado, modelo pedagógico poco conocido en la comunidad, a saber, el socio-integrador, escaso interés por parte de muchos estudiantes y poco acompañamiento por parte de muchos padres de familia.

El objetivo del proyecto estuvo enmarcado en la planeación, el análisis y la comparación de estrategias de evaluación en el área de ciencias sociales a favor de la generación de aprendizaje significativo (Franco, Medina, Patiño y Quiceno, 2011), esto, teniendo en cuenta que el área de ciencias sociales va direccionada a explotar las dimensiones socio-

culturales de los estudiantes, particularmente en los primeros años. Puesto que la evaluación está estrechamente ligada al aprendizaje, es necesario usar esta herramienta para potenciar las referidas dimensiones.

El proyecto, desarrollado en el marco de la investigación acción educativa, presenta propuestas metodológicas encaminadas al mejoramiento de las prácticas evaluativas de la institución. Para esto, fue necesario detectar falencias, por lo que el equipo investigador llevó a cabo observaciones y conversatorios que arrojaron resultados tales como el hecho de que los estudiantes muchas veces no estudian para los exámenes, por lo que fracasan. No presentan sus tareas escolares, no se implementa en el marco de la evaluación, estrategias tales como la autoevaluación y la coevaluación. Franco, et. al (2011) explican que el objetivo de la propuesta fue el diseño y la implementación de estrategias innovadoras y dinámicas a favor de procesos de evaluación que contemplasen la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación a fin de que el niño se reconozca a sí mismo como protagonista del evento educativo y que tome las decisiones pertinentes. Como conclusión, Franco, et. al (2011) consideran la contemplación de los siguientes aspectos tocante a la evaluación: que esta herramienta y el aprendizaje son procesos interdependientes, que como proceso es mucho más enriquecedora que como resultado, que debe estar abierta a lo impredecible y no planeado, y que, por ser de carácter cualitativo, centra su atención en el camino, y no solo en la meta.

Otro proyecto local es el titulado Educando en medio de las dificultades al futuro de Medellín. Este trabajo de investigación, llevado a cabo por Calle, Cortés y Gutiérrez (2012) en la Institución Educativa Alcaldía de Medellín, los docentes investigadores

parten de la siguiente pregunta problema: “¿La implementación de nuevas estrategias metodológicas de evaluación pedagógica, valoración y seguimiento establecidas en el modelo pedagógico integrado resuelven la situación formativa integral de los estudiantes de la institución educativa Alcaldía de Medellín?” (p.2). Con este cuestionamiento presente, el equipo investigador apunta a la evaluación como potenciadora del desarrollo humano, en tanto que debe funcionar como vector de transformación en este aspecto, siempre a favor del progreso personal y de la comunidad en la que el estudiante se desempeña, en los planos social, ambiental, financiero y ambiental (Calle et al., 2012). No será posible lograr esta premisa cuando los estudiantes fracasan, pues esto les confiere muchas veces sentimientos de inferioridad y humillación.

Respecto a las estrategias, Calle et al. (2012) hablan de varias propuestas, entre las cuales están la incorporación de preguntas claves en el material de estudio, a fin de dirigir la atención a contenidos e información específicos; facilitar la autoevaluación al estudiante mediante la elaboración de un plan de trabajo que responda a metas concretas y fechas específicas. De esta forma, el estudiante controla y supervisa sus progresos; el uso de las tareas para lograr que los estudiantes produzcan material de corte académico, tales como textos escritos de manera cohesiva y coherente; respuestas a preguntas diagnosticas a fin de conocer al grupo con el que se trabaja; planificación del trabajo en el aula de clases en torno a una evaluación sucesiva y sistemática como proceso. De esta forma, el equipo docente reflexiona en cuanto al desarrollo efectivo de estrategias a favor del aprendizaje significativo.

En el trabajo titulado Acciones comunicativas para una evaluación pedagógica pertinente de los estudiantes de educación media, pertenecientes a la Institución Educativa José María Bravo Márquez, en la asignatura de matemática, Grisales (2015) reflexiona, entre otros asuntos, en torno al currículo, y de cómo este debe ser pensado como un elemento práctico a fin de que los sujetos del quehacer pedagógico, a saber, docentes, estudiantes, entre otros, sean agentes activos que rompan paradigmas en cuanto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Respecto a este último aspecto, afirma que la evaluación debe ser carácter educativo, pedagógico y didáctico a favor de la transformación del individuo y de su proyecto de vida.

Las estrategias, desarrolladas con estudiantes de media vocacional, se concentraron en los siguientes aspectos: seguimiento constante de los logros y progresos de los estudiantes, no sólo en el aspecto cuantitativo, sino también en la parte cualitativa; pruebas que apunten, no simplemente a la adquisición de conocimientos, sino, principalmente, a las habilidades y avances en los procesos de pensamiento; apreciaciones cualitativas que resulten de la observación y el diálogo abiertos; desarrollo de actividades de tipo deportivo, cultural, artístico, recreativo, etc., a fin de dar cuenta de la integralidad de las matemáticas con este tipo de acciones, así como de su transversalidad.

El proyecto titulado Estrategias pedagógicas que posibilitan el mejoramiento de los procesos evaluativos en la Institución Educativa Ciro Mandía, de Medellín Antioquia, fue desarrollada teniendo en cuenta los factores que, de una u otra forma, pueden afectar los procesos de evaluación pedagógica, convirtiéndose esta última en un obstáculo en los procesos de aprendizaje. Como objetivo general, García, Palacios y Palacios (2011) se

centraron en la implementación de estrategias pedagógicas a fin de posibilitar el mejoramiento de los procesos evaluativos de la institución ya mencionada.

El estudio se llevó a cabo con estudiantes de cuarto y quinto grado, contando con 290 personas como participantes directos, las cuales estuvieron repartidas de la siguiente manera: 264 estudiantes, 15 maestros, 10 padres de familia y un directivo. Se realizó observación directa, encuestas, entrevistas, revisión de documentos, entre otros. Respecto a esto último, se revisó específicamente el PEI de la institución, el cual permitió establecer una confrontación entre las políticas institucionales y la realidad llevada a cabo por docentes y estudiantes. Esto también sirvió de base para promover orientaciones en torno a las prácticas evaluativas que se realizan en la cotidianidad.

Fueron varias las conclusiones que se pudieron obtener después de analizar los resultados. Por ejemplo, se vio como la educación que se lleva en la escuela es, aun, de tipo tradicional. Se vio, asimismo, que, de acuerdo a la percepción de los docentes, la evaluación posee rasgos variados encaminados, no solo a diagnosticar y calificar, sino también para castigar. Casi siempre se recurre a características de la evaluación tales como la autoevaluación y la coevaluación, aunque pocas veces los criterios de evaluación son socializados y conocidos con anterioridad por los estudiantes. Relativo a la percepción de los estudiantes, el docente no siempre tiene en cuenta la participación en clases, le da poca importancia al trabajo personal, se interesa muy poco en saber si los estudiantes comprendieron el tema y pocas veces realiza actividades que permiten la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico.

García et al. (2011) proponen, como herramientas didácticas que permiten el mejoramiento continuo de los procesos de evaluación, instrumentos tales como mapas conceptuales, método de caso, técnica de la pregunta, debate, representaciones gráficas, identificación de letras del nombre, pensamiento lógico matemático, estrategia social, estrategias analógicas y físicas, estrategias de atención, comunicación, desarrollo motor, coordinación, lateralidad, fluidez de pensamiento y desarrollo social y el juego de culturas.

García et al. (2011) hacen las siguientes recomendaciones:

Llevar a cabo jornadas de sensibilización y orientación institucional con padres de familia y acudientes, en las cuales se den a conocer las políticas y estrategias, para que sobre ellas se cimiente el proceso educativo de la institución.

Realizar jornadas pedagógicas frecuentes, en las cuales se socialicen diversas y novedosas estrategias evaluativas que se puedan implementar en la institución para mejorar el proceso evaluativo dentro de la misma. (p. 79)

Esto demuestra que, para el adecuado y asertivo desarrollo de procesos evaluativos, es necesario el trabajo colaborativo de los padres de familia y de los otros docentes, ya que es necesario que todos los estamentos de la comunidad educativa caminen hacia la misma dirección.

Todo lo anterior es evidencia de que la evaluación ha sido un tema histórico y ampliamente tratado. Tanto los docentes como los estudiantes se han visto beneficiados con esta herramienta metodológica cuando los objetivos han sido la formación académica y humana, y cuando se ha implementado de forma sistemática y consecuente con el

aprendizaje significativo; por otro lado, cuando el objetivo ha sido la simple comprobación de aprendizaje, los resultados han sido poco halagüeños, en tanto que se ha visto revestida de un carácter punible y sancionatorio. Como reflexión, queda la afirmación de que, si bien es cierto que se ha avanzado considerablemente, y que los aportes históricos dan al maestro de hoy vislumbres realistas y prácticos respecto al procedimiento adecuado, todavía es mucho el camino que se debe recorrer. El maestro debe seguir trabajando para que la evaluación sea vista y aplicada de manera procesal y con objetivos de formación, y no como el fin último de los periodos y años lectivos.



## **7. Marco teórico**

### **7.1 La evaluación como herramienta metodológica para la formación integral.**

La evaluación es una de las herramientas más utilizadas por los docentes para realizar un seguimiento constante a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con la definición que brinda en Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2016), “la evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo, permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad” (p. 1). Esto lleva a pensar que el objetivo de la evaluación va mucho más allá del hecho de querer llenar una planilla, con la finalidad única de mostrar, al final del periodo académico, una libreta de notas.

Al respecto, son variadas las teorías que se ofrecen en el campo académico y pedagógico; de igual manera, diversos son los problemas y las prácticas tradicionales presentes en el ámbito educativo. Y a pesar de los muchos consejos que se desprenden de dichas teorías, algunas veces muy innovadoras, lo tradicional sigue estando intensamente arraigado y, al parecer, distan mucho de querer desaparecer.

El conductismo como modelo pedagógico ha sido uno de los más usados en el campo educativo, esto debido a que plantea una de las metodologías de más fácil ejecución en las instituciones educativas. En este enfoque el estudiante es, obviamente, un objeto del proceso de enseñanza que aprende a través de esquemas reproductivistas,

lo cual quiere decir que lo único que tendrá que hacer es prestar la suficiente atención a lo que explica el profesor a fin de que, después, pueda seguir uno a uno los pasos expuestos en la pizarra. Es aquí en donde el profesional de la educación dice que uno más uno es igual a dos. Los educandos tienen que aprenderse esta fórmula. Después deben repetir lo mismo. Se habrá llegado a una conclusión forzada por la repetición, la memorización y la posterior ejecución. Pero nótese que no está presente en el proceso un factor importante: la experimentación.

¿Cómo llega el niño al resultado? Mediante una explicación previa, más no a través de la comprobación experimental. El maestro se limita a asumir su labor de manera instruccional, lo cual no es, de por sí solo, reprochable. El gran error radica en que el aprendizaje es repetitivo, para finalmente llegar a una evaluación de carácter memorística y cuantitativa. Es particularmente aquí en donde se presenta la parte contradictoria del modelo: El estudiante repasa la información para poder ganar el examen, la retiene por unos momentos, quizá por unos cuantas horas o algunos días, presenta la prueba, obtiene la calificación deseada y, posterior a eso, lo más probable es que olvide la información. No hubo aprendizaje significativo. Y de este hecho dan fe los maestros del grado siguiente, sobre todo, cuando hacen preguntas y alusiones referentes al grado anterior.

¿Cuál es la respuesta del estudiantado? Mutismo absoluto. Tal vez algún niño se atreve a decir algo acertado. Decepción para el docente. Críticas dirigidas al profesor del grado anterior. Pero más allá de cualquier tipo de desilusión y críticas, el verdadero problema radica en la forma como se lleva cabo el modelo, esto, porque todos los educandos son tratados como si fueran iguales, como si fueran distintas versiones físicas de un mismo

molde. Al respecto, es justo reconocer que buena parte de los profesionales colombianos, entre estos los maestros, son hijos de este modelo. Es evidente que esta es una de las razones por las cuales ha sido, y será, difícil sacarlo de las instituciones educativas.

Contrario a este modelo, aun arraigado en buena parte de las escuelas de Colombia, se encuentra la teoría cognoscitivista del aprendizaje. Aquí el estudiante es el sujeto constructor de su propio aprendizaje, llegando al conocimiento a través de la experimentación. El maestro deja de ser el centro del evento pedagógico y se convierte en un guía que acompañará al niño en todo el proceso, vigilando su evolución y señalándole sus errores, no con la finalidad de colocar ceros, sino con el altruista objetivo de cultivar destrezas y desaparecer falencias y debilidades. La claridad en la metodología de aplicación de este modelo está en la experimentación y en que el maestro es un acompañante del proceso.

Por otra parte, resulta adecuado hacer referencia a la teoría de las inteligencias múltiples donde Gardner (2012) afirma: “la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente relacionados” (p. 1). Esto quiere decir que cada persona puede destacarse en uno o varios aspectos, de acuerdo a sus intereses y prioridades, cultura, religión, familia, tipos de problemas por resolver, y otra clase de influencias. Gardner asegura que las sociedades están desperdiciando las inteligencias y los potenciales talentos de los niños y jóvenes al pretender establecer un mismo modelo educativo para todos. Respecto a cómo identificar y potenciar al máximo los talentos de cada persona, es el propio Gardner quien lo explica:

Creo que el mejor modo de hacerlo es intentar enseñar algo nuevo a alguien y ver cuánto tarda en aprenderlo. Por ejemplo, enseñamos a un grupo de estudiantes a jugar al ajedrez. Después de 20 partidas, algunos ganarán casi siempre.

Claramente esos son los que tienen más potencial. Todo el mundo tiene todas las inteligencias, pero la vida no es justa... Hay gente que brilla en todos los tipos, como Leonardo Da Vinci, y otros... bueno, no las desarrollan igual. Pero lo importante de esta teoría es que existen una serie de perfiles: algunos tienen picos altos en algunas tareas y otros en otras, pero siempre podemos mejorar en las más bajas. (Gardner, 2012, p. 1)

Lo anterior, aplicado al ámbito académico, lleva a pensar que, si bien todos los estudiantes pueden tener varias destrezas, generalmente se destacarán sólo en unas, y en algunos casos habrá una habilidad sobresaliente. Es en esa habilidad en la que los adultos que rodean al estudiante deben fijar su atención con la intención de potenciarla y explotarla.

En efecto, en el modelo cognoscitivista los estudiantes dejan de ser tratados como si provinieran, todos, del mismo molde anteriormente mencionado. Se entiende que todos son diferentes y que, por tanto, cada uno llegará al aprendizaje de manera distinta. Al respecto, la evaluación pierde totalmente su carácter cuantitativo y llega a lo que realmente es pertinente: una evaluación de tipo cualitativo que persiga la formación integral del estudiante. Teniendo en cuenta, entonces, este modelo, la evaluación deja a un lado su enfoque mecánico y adquiere relevancia científica, y es sólo así cuando la educación llega a tener sentido. Al respecto, es necesario tener en cuenta que todo

proceso educativo debe arrojar resultados, los cuales deben estar basados en evidencias.

Por este motivo, evaluar nunca perderá vigencia.

Los escenarios académicos juegan un papel vital en la sociedad, sobre todo por el hecho de que los contenidos que se estudian en el desarrollo de los eventos educativos son de carácter científico. Al respecto, la siguiente afirmación resulta muy dicente:

La Evaluación se reconoce en las Ciencias de la Educación con un campo de especificidad científica que ha de establecer las teorías fundamentales que interpretan su objeto de estudio; los principios, categorías y métodos que le competen; el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales del sujeto que aprende; los contenidos que le son propios; el contexto disciplinar que le concede saberes; y, por consiguiente, el ámbito científico de la enseñanza y de la investigación. (Antúnez y Aranguren, 1998, p.106)

En esta definición aportada por estos autores se ve reflejada lo que debe ser la verdadera intencionalidad de la evaluación. Debe ser una herramienta metodológica con fundamentación teórica comprobada en la que se encuentre involucrada toda la ruta del quehacer pedagógico, todos los procesos de experimentación, comprobación y formulación. Al respecto, la investigación viene a ocupar un lugar protagónico en el proceso. Aquí, el docente debe siempre tener presente que su labor es de tipo científico, por lo que todo el trabajo debe ser dirigido hacia ese objetivo. El estudiante debe conocer y valorar el objeto de estudio, conocer el por qué, el cómo y el para qué del conocimiento, este es, concebir el conocimiento desde el concepto, el proceso para llegar a dicho concepto y la finalidad y funcionalidad del mismo. Esto es pensar el

conocimiento a partir de sus bases epistemológicas, desde sus principios, fundamentos y extensión.

Sorprende ver cómo, cuando el docente sigue esta ruta (y se alude al docente porque se entiende que es el principal encargado de guiar los procesos, sin llegar al punto de ser el personaje central del evento), el estudiante se hace cada vez más crítico. Ya no es un simple objeto receptor de conocimiento. Ahora es un sujeto activo, propositivo y constructor de los procesos a través de los cuales se llega al saber. Pero para que esto llegue a ser una realidad en las instituciones educativas de Colombia, se debe proceder desde los cimientos, rechazar la tentación del conductismo, y abogar de una buena vez por las pedagogías constructivistas desde el punto de vista social, dialógico y cognoscitivista. ¿Uno de los papeles del docente en esta faceta de adquisición de conocimientos y destrezas? Una vez más, la observación entra en funcionamiento. Y es mediante dicha observación que el profesional desarrollará una evaluación directa. Y es en su papel de observador que las siguientes preguntas toman importancia: ¿Qué avances han obtenido los estudiantes? ¿En qué campos parecen destacarse más? ¿Cómo desenvuelven los procesos de investigación en busca de la comprobación del conocimiento? ¿Convierten el yerro en motivo de fracaso o, mejor aún, lo usan para desechar teorías sin fundamento? Responder estos interrogantes permite que la evaluación sea una herramienta realmente cualitativa.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que la educación avanza a un ritmo vertiginoso, y que los escenarios en los que esta se desarrolla tienden a cambiar de manera constante. A este respecto, las nuevas tecnologías hacen perentorio el hecho de

que el profesor se acoja a una nueva forma de llevar a cabo el evento pedagógico. En este punto, hay ciertas preguntas, planteadas por Sposetti y Silva (2001) adquieren crucial importancia: “¿qué relación existe entre la ciencia pura, la ciencia aplicada y la tecnología?, ¿cuáles son los aspectos teóricos?, ¿cuáles son los aspectos prácticos de la tecnología?, ¿qué ha pasado con esta conceptualización en la actualidad?” (p.6). Estas preguntas deben obtener respuesta tanto de parte del docente como de parte del estudiante. Este último, particularmente y con relación a los profesores que quizá ya llevan algunas décadas en el campo de la educación, son los denominados ciudadanos digitales, esto, por haber nacido en un mundo en donde la comunicación es, en buena medida, virtual. El campo virtual es, asimismo, uno de los principales medios de transmisión del conocimiento. La información es hoy instantánea, y el mundo se ha globalizado cada vez más. Un docente que no maneje las tecnologías de la informática y la comunicación está condenado a quedarse rezagado en lo obsoleto y lo pasado de moda. Por otro lado, Tyler (como se citó en Pérez, 2008) señala

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento. (p. 1)

La evaluación es, por tanto, la herramienta metodológica para comprobación y evidencia de resultados por excelencia. Como herramienta metodológica, regula los procesos inmersos en el evento educativo, de tal forma que brinda al docente luces acerca de las fortalezas y las falencias presentes en los estudiantes que maneja, aspectos que sólo se hacen evidentes con la ejecución de modelos evaluativos eficaces. La evaluación proporciona evidencias acerca del progreso o el retroceso de los educandos, y esa evidencia es usada para idear y ejecutar planes en pro del fortalecimiento de destrezas y la superación de falencias.

### ***7.1.1 La evaluación como elemento de formación y aprendizaje.***

Una mirada de la evaluación como medio para la enseñanza nos llevará a reconocer en ella el potencial para elevar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes; ‘sería una evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje’. De tal forma que podría entenderse que esta no se instaura, se impone o se manda si no que se construye en el colectivo que aprende, y que parte de unos fundamentos claros como lo son la observación, la descripción, el análisis de las situaciones de aprendizaje, y la presentación de unas alternativas para su mejoramiento. La evaluación, a partir de esta concepción, no sería lo último en que piensa el maestro cuando realiza su planeación si no que a partir del saber qué es lo que se va a evaluar realizaría el diseño de todo el proceso de enseñanza. Hasta ahora, en el ámbito educativo encontramos dos miradas de la evaluación; una en la que la evaluación es vista desde una posición punitiva (normativa,



en la cotidianidad en el aula) que con el objetivo de posibilitar el desarrollo de unos estándares curriculares y que además toma al estudiante como objeto de aprendizaje sin posibilidad de aportar. Es una evaluación que permite comprobar la eficacia del currículo y emite juicios de valor frente a quien aprende, una evaluación por y para los resultados.

Y otra, que permite entender la educación como un proceso formativo y pone de manifiesto que se evalúa el sujeto en sus dimensiones, por tanto, la entiende como un proceso que “conduce a un replanteamiento de los conocimientos, principios y valores que constituyen su esencia, a la vez que exige indagación de las concepciones de quienes la practican” (Grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales. Universidad de los andes. Mérida. pp.112)

La manera de entender y llevar a la práctica la evaluación educativa y las distintas formas que adopta depende del marco teórico del cual se toma, los cuales evidentemente determinaran las características y aplicación de la misma. En este punto, cabe resaltar la afirmación de Vásquez (como se citó en Pérez, 2008), quien señala que la evaluación educativa “consiste en la comparación entre resultados esperados (objetivos educacionales) y resultados obtenidos (inferibles a través de las respuestas proporcionadas por los alumnos en las pruebas)” (p.1). De un lado, la evaluación por resultados busca juzgar las conductas de los estudiantes y propone valorar los resultados en relación con los objetivos (estándares educativos) que se le imprimen al acto educativo; para este tipo de evaluación las pruebas constituyen sus herramientas de validación ya que ofrecen resultados concretos, puntuales y precisos que validan los niveles de aprendizaje obtenidos luego de un proceso de enseñanza, independiente de si

fueron los adecuados, contextualizados o no. Lo relevante de este tipo de evaluación es que tiene un carácter prescriptivo y privilegia aquellos elementos que dan cuenta de la eficacia en la elección y utilización de instrumentos y técnicas que posibilitan el logro de objetivos preestablecidos y estandarizados con relación al objeto de conocimiento. Es una evaluación que evita, a toda costa, la construcción del conocimiento o de los procesos para su adquisición; visibilizando que

los planes de estudio, las calificaciones y los métodos de aprendizaje y enseñanza deben ser razonablemente semejantes o idénticos en todas las instancias educativas, hecho que trasciende el marco escolar y condiciona una determinada postura social de los sujetos desde el proceso didáctico (Grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales. Universidad de los Andes. Mérida. pp.112).

La evaluación, vista como finalidad, es perpetuada por el maestro y las instituciones educativas, en 'aras' de la facilidad para impartir el conocimiento sin necesidad de recurrir a los procesos investigativos y transformadores, ya que todo se homogeniza y no es necesario la búsqueda y creación, todo está dado por supuesto. En esta visión, la evaluación carece aún de ese elemento de carácter pedagógico que debe primar en su ejecución. Una evaluación de tipo pedagógico no es aquella que es tomada solamente como herramienta de medición, pues este es un enfoque cuantitativo que la despoja de sus verdaderos fines y se queda simplemente en el carácter técnico sin llegar a la reflexión. Y es a la reflexión a lo que debe apuntar el educador. Más allá de calificar, la

evaluación pedagógica es un proceso que aborda las capacidades alusivas a la formación integral del individuo, a saber, sus dimensiones cognoscitivas, afectivas y comportamentales, de tal forma que sea una herramienta estabilizante del sujeto, la sociedad y la cultura. Esta es la visión de la evaluación transformadora, formativa, dialogante, integral que reivindica la postura del sujeto que enseña y la del que aprende en relación con el objeto de conocimiento; donde la evaluación dinamiza esta relación estructurándola en un pensamiento que trasciende el resultado y lleva a una “postura de reflexión que opone al derecho de lo establecido el derecho de la subjetividad crítica como manifestación de libertad humana” (Grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales. Universidad de los andes. Mérida. pp.110) y posibilita al ‘aprendiz’ confrontar su condición de sujeto con el objeto de aprendizaje y así mismo admite y reconoce las implicaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de una evaluación provocadora y complejizadora de las teorías que se llevan a la práctica. Adicionalmente, en el rol del maestro, le permite comprender y acercarse a una visión de su quehacer como dinamizador de procesos que solo pueden trascender al evidenciar su compromiso con el objeto de conocimiento a partir del diseño consciente y responsable de una evaluación que sea válida desde la perspectiva transformadora del concepto, como lo expresa el grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales: “la tarea del educador consiste en pensar su práctica creativa, didáctica, evaluativa...” en un “actuar creativamente para transformarlo y transformarse.”

Pensar, entonces, la evaluación pedagógica, implica pensar en la finalidad de la educación y situar allí el sujeto educado, entendiendo este como el sujeto que es producto

de las estrategias didáctico-metodológicas que el maestro resignifica en el proceso formativo y las cuales se ven directamente afectadas por el uso de una evaluación por resultados o del aprendizaje que pone al sujeto que aprende en posición de objeto; u otra para el aprendizaje que situé al sujeto como actor y constructor del conocimiento. Es aquí donde, como maestro soy invitado a desvincular de mi quehacer pedagógico, las estrategias evaluativas sin análisis o participación y comenzar a buscar con convicción, la transformación continua de ese quehacer en una ruta para la construcción y aceptación de la evaluación que evidencie los debidos progresos, el acompañamiento y construcción colectiva del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se reconoce que, en el ámbito educativo nacional no es fácil optar por este reto, pero, si no lo hacemos ahora, continuaremos perpetuando una visión que aleja cada vez más, que crea una brecha cada vez más amplia entre el conocimiento y los estudiantes ya que, muestra este como un desafío inalcanzable o propio de unos cuantos; no hace del aprendizaje un asunto provocador del deseo por conocer.

Finalmente, es importante preguntarnos por nuestra visión del proceso formativo: ¿Dónde situamos la evaluación? ¿Cuál es el papel que le otorgo en mi aula? ¿Estoy dispuesto a cambiar mi visión frente a la evaluación? ¿Creo en la posibilidad de transformar la sociedad, cambiando la forma de evaluar los procesos educativos?

## **7.2 Evaluación y desarrollo humano.**

La evaluación debe ser vista por todos los estamentos de la comunidad educativa como esa herramienta de carácter continuo y sistemático que le aporta valor a los procesos académicos a través de una validación constante hacia el estudiante y hacia el docente. Como ya se ha dicho, no debe ser vista solo como la parte final del proceso, esto es, de verificación en lo que respecta a si el estudiante aprendió o no, con el carácter sancionatorio del que suele ir acompañada, si no como el medio a través del cual docentes, estudiantes, directivos y padres de familia van a desarrollar estrategias con las cuales superarán las falencias que se hayan presentado.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) expresa

La evaluación es esencial para la calidad educativa, ya que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación. El uso pedagógico de los resultados orienta el trabajo de las instituciones, los docentes, los estudiantes y los padres de familia. De ahí la importancia de verla como una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula, dentro del ciclo de calidad que busca fortalecer las instituciones educativas y conjuga estándares básicos de competencia, procesos de evaluación y diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional.

Como se puede ver, se le da a la evaluación el carácter integral que abarca todo aspecto de las acciones desarrolladas en el transcurso de los eventos educativos.

Entendido de esta forma, una de las intencionalidades de la misma es la toma de decisiones que busquen fortalecer las labores del docente y potencializar la adquisición de conocimientos y destrezas por parte de los estudiantes. De igual forma, todo plan de mejoramiento en las escuelas debe ir de la mano con aquello que se llega a visualizar a partir de la evaluación.

Aunado a lo anterior, se encuentra el hecho de que los procesos educativos van siempre encauzados hacia el progreso de la sociedad y, en general, de la nación en la que viven los estudiantes y en la que, generalmente, se van a desenvolver en un futuro. La evaluación se constituye, por tanto, en uno de los principales baluartes para que este objetivo se lleve a cabo.

Uno de los objetivos de todo gobierno es potenciar el desarrollo humano. Al respecto, Ramírez, (1996) habla del desarrollo humano sostenible, y dice que este es “el incremento de las capacidades y las opciones de la gente, mediante la formación de capital social de manera que satisfaga equitativamente las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la necesidad de las generaciones futuras” (p. 45). Esto es una muestra de lo que los gobiernos predicen perseguir: el desarrollo de la sociedad. Este desarrollo se dará a través de un mejoramiento en la economía del país y, por consiguiente, de una mejor calidad de vida para las personas. Pero el desarrollo humano sostenible debe tener en cuenta tanto a aquellos que hacen parte de la sociedad desde el punto de vista productivo, como a aquellos que trabajarán para impulsar la economía de la nación en el futuro, siendo estos los estudiantes de hoy y los del futuro. Esto conlleva el hecho de que el desarrollo humano debe ser visto desde la perspectiva

económica y desde una visión de tipo axiológico, pues es la contemplación de valores éticos y morales los que permitirán que el ser humano adelante procesos de desarrollo responsable y sostenible.

Estos hechos fundamentales en la formación académica de los estudiantes deben verse reflejados en el accionar que diariamente se lleva a cabo en las aulas de clases; los estudiantes deben reflejar en sus prácticas y tratos que contribuirán, a futuro, al desarrollo de la comunidad en la que se desempeñarán y, por tanto, al progreso de la sociedad. A manera de ejemplo, contéstese el docente de aula los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de estudiantes están asistiendo a sus clases? ¿Son estudiantes que tienden a reflejar valores o, por el contrario, constantemente se encuentran envueltos en chismes y altercados? ¿Son estudiantes comprometidos con su formación académica, hasta el punto de que el fracaso escolar sea mínimo? ¿O acaso son niños y jóvenes negligentes que tienden a esperar hasta el último momento del año las oportunidades legales a las que tienen derechos aquellos que han tenido dificultades académicas, a fin de pasar el año con la ley del mínimo esfuerzo? Es muy probable que el niño de hoy no sea más que un reflejo del adulto del mañana y, por tanto, de las ventajas y desventajas que la sociedad llegue a tener en un futuro.

Es por eso que la evaluación, junto a todos los procesos que hacen de esta una herramienta de tipo formativo y continuo, toma parte activa en los aspectos del desarrollo de las potencialidades del ser humano y en la situación de las personas en el centro de dicho desarrollo, así como del aumento de las posibilidades de progreso. Respecto a este último punto, es evidente que la gran brecha existente entre ricos y pobres se abre cada

vez más, en lugar de proceder a su cierre. Por eso, y por el hecho de que desde la escuela se persigue la plena realización del ser, uno de los objetivos de la academia es que los niveles e índices de pobreza muestren tendencia a la baja, esto, con el fin de posibilitar el significativo aumento del poder adquisitivo del ciudadano. Por tanto, la evaluación implementada de manera continua contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida del ser humano y de su entorno social, y, con esto, al incremento de sus bienes y a una mejor calidad de vida.

### **7.3 La evaluación formativa, una reflexión.**

La evaluación es el proceso a través del cual se debe observar el progreso de los estudiantes de manera sistemática y secuencial. Tradicional e históricamente ha sido vista y utilizada como el medio para medir el producto final en los aspectos académicos, esto es, lo que el estudiante aprendió. A esto se le ha venido a llamar evaluación sumativa. Sin embargo, según la primera acepción, no es ese el sentido que esta herramienta metodológica debería poseer.

Al respecto, Jorba y Sanmartí (1993) exponen que

un dispositivo pedagógico que contemple la atención a la diversidad a través de las áreas curriculares debería estructurarse alrededor de la llamada regulación continua de los aprendizajes. Regulación tanto en el sentido de adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades y progresos del alumnado, como de autorregulación para



conseguir que los alumnos vayan construyendo un sistema personal de aprender y adquieran la mayor autonomía posible. Continúa porque esta regulación no se da en un momento específico de la acción pedagógica, sino que debe ser uno de sus componentes permanentes. (p. 2)

Esto muestra que, en efecto, la evaluación de tipo sumativo debe dejarse atrás de forma definitiva, siendo esta remplazada por modelos evaluativos que apunten al progreso secuencial del ser en la medida en que los procesos académicos se desarrollan y que no se circunscriba simplemente al final y/o los resultados de dichos procesos. De hecho, estos autores señalan que los procesos evaluativos deben ir desde el momento previo a la enseñanza, evidentemente durante el transcurso de la enseñanza y después del proceso de enseñanza. En el momento previo, la evaluación ha de ser de tipo colectivo aludiendo al pronóstico y al diagnóstico; en el segundo momento la evaluación será interactiva, retroactiva y proactiva, y en el tercer momento bien puede ser de medición respecto a los resultados alcanzados.

Con referencia a la evaluación formativa, Jorba y Sanmartí (1993) traen a colación tres instrumentos que deben ser incluidos por parte de los maestros en sus prácticas pedagógicas. Son estas la autoevaluación, la evaluación mutua y la coevaluación. La primera se refiere a la evaluación por parte de los estudiantes de sus propias producciones y logros; la evaluación mutua, llamada por lo regular heteroevaluación, que es la apreciación que pueden hacer los demás estudiantes respecto a el progreso, logros y productos de uno o varios de sus compañeros; como tercera herramienta se encuentra la coevaluación. En este aspecto se haya involucrado

directamente el docente, esto, en vista de que es pertinente su apreciación, conjuntamente con la del estudiante, para llegar a una valoración objetiva.

Los autores son enfáticos al recalcar que sí es posible alcanzar un nivel formativo en la evaluación, en tanto que se vea como una forma de regulación y autorregulación.

Por un lado, regulación, es decir, que se busque el equilibrio entre intuición e instrumentación, y no siempre con pruebas y datos sistémicos que generalmente tocan a los estudiantes de manera indiscriminada, como si se tratara de “introducirllos a todos en la misma bolsa”. Por otro lado, autorregulación por parte de los mismos estudiantes, o dicho de otro modo, que llegado el momento sean ellos mismos los que, en parte, se autoevalúan considerando el grado de progreso que se ha obtenido.

Un estudio llevado a cabo por Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2004 dejó en evidencia una serie de ideas que prevalecen sobre la evaluación de tipo formativo, principalmente el hecho de que los docentes suelen enseñar para que los estudiantes ganen los exámenes. Esta investigación analizó las prácticas evaluativas en las aulas de ocho instituciones educativas ubicadas en distintas partes del globo. Los países escogidos fueron Australia (Queensland), Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda y Escocia.

El estudio se llevó a cabo en tres partes. La primera se centró en el análisis de casos prácticos en los cuales los resultados de la evaluación formativa fueron evidentes; la segunda parte recoge los resultados, agrupados por país, de los centros de educación que han practicado la evaluación formativa con excelentes resultados, considerando que pueden ser un ejemplo a seguir; el tercer paso se basó en el análisis de parte de la

“literatura inglesa, francesa y alemana, describiendo el contexto en que se ha investigado la evaluación formativa en sus respectivas tradiciones” (OCDE, 2004, p. 2). Con este tercer paso se observó que hace falta información referente a cómo generalizar la información que se maneja acerca de aquellas aulas que fomentan el aprendizaje efectivo. De igual manera, también fue importante la reacción de muchos estudiantes ante varias formas de información.

El documento en el que se encuentra registrada la investigación consta de seis capítulos que son: Presentación del concepto de evaluación formativa, Análisis de los enfoques políticos, Elementos de la evaluación formativa, Análisis de la evaluación formativa en la práctica, Estudio de los beneficios y los obstáculos en los centros y en las aulas y Cómo salvar las dificultades políticas. De estos capítulos cabe resaltar, por ejemplo, el capítulo tres, “Elementos de la evaluación formativa”, que se centra en los que serían los principales elementos de la evaluación formativa, tales como el fomento de cultura de evaluación, establecimiento de objetivos claros con los cuales se pueda hacer un seguimiento de los progresos del grupo y de cada estudiante a nivel individual, la utilización de metodologías diversas de acuerdo al grado de progreso de cada estudiante, la evaluación de las capacidades de los estudiantes a fin de comprender e interpretar lo que aprenden, información sobre el rendimiento y las dificultades de los alumnos y la manera en la que los estudiantes se comprometen con su proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es digno de mención el capítulo 5, “Estudio de los beneficios y los obstáculos en los centros y en las aulas”, que habla del escepticismo de los docentes ante las

propuestas que buscan implantar herramientas de evaluación formativa y eficaz en las aulas. Cabe resaltar el hecho de que muchas veces son los mismos maestros los que se muestran reacios a modificar y a cambiar sus costumbres en el quehacer pedagógico; no obstante, en este caso lograron encontrar en los procesos de evaluación formativa soluciones prácticas y hasta sencillas a grandes inconvenientes de aprendizaje en el aula. Para que esto se pueda llevar a cabo, se precisan de ciertos puntos que han de ser tenidos en cuenta, en este caso, ya no solamente por los docentes, los estudiantes y las instituciones educativas, sino principalmente por el estado. La investigación en mención desarrollada por la OCDE (2004) enumera estos aspectos de la siguiente manera, apuntando al hecho de que son principios primordialmente de corte político:

- Mantener el foco de atención en la enseñanza y el aprendizaje.
- Coordinar los planteamientos de evaluación sumativa y formativa.
- Asegurarse de la vinculación y el uso de las evaluaciones en los distintos niveles: aula, centro y sistema, para perfilar las mejoras en cada uno de ellos.
- Invertir en formación y asistencia para la evaluación formativa.
- Fomentar la innovación.
- Construir puentes más fuertes entre la investigación, la política y la práctica. (p. 5)

Respecto a los puntos anteriores, resulta interesante notar que la inversión económica por parte del estado resulta crucial; no se pueden pretender resultados excelentes en el campo de la evaluación si la inversión es deficiente. Dicha inversión deberá estar dirigida tanto a estructura como a infraestructura; además, es de fundamental importancia que se destinen recursos para la constante formación académica de los

maestros, ya que esto determinará en gran medida el nivel de progreso que alcancen los estudiantes, además de ser una fuente de estímulo para el docente. En este punto han de primar elementos indispensables en el campo académico, tales como la investigación en pro del aprendizaje significativo, esto, a fin de favorecer la innovación y el constante descubrimiento.

Exponer los dos posicionamientos anteriores (el referido a la investigación de la OCDE y las apreciaciones de Jorba y Sanmartí) permiten tanto al docente, el estudiante y el padre de familia analizar la importancia de retirar del quehacer pedagógico diario la concepción histórica y tradicional de evaluación, reemplazando dichas prácticas con metodologías que apunten a una observación constante del comportamiento del estudiante, sus intereses, sus falencias y su grado de progreso.

#### **7.4 ¿Cómo entender la evaluación pedagógica de los aprendizajes?**

Pues bien, comprender esta idea es indispensable retomar el concepto de evaluación comprendido desde varios enfoques actuales como “un ejercicio de comprensión” (Pulgarín, 2010, p. 3). Comprensión de la realidad humana del sujeto que aprende, en este caso más específicamente del estudiante (aunque no es el único que aprende en el proceso), su realidad neurológica, psicológica, social y pedagógica; realidad que le posibilitan la asimilación y aprehensión del conocimiento de forma significativa, trascendente y transformadora.

Por otro lado, está el concepto de aprendizaje entendido como una actividad mental interna que no puede ser observada y que implica la adaptabilidad del sujeto; en otras palabras, es el proceso mental que posibilita al sujeto transformar su visión del objeto de estudio y a partir de este describir su entorno; todo ello teniendo en cuenta que

El crecimiento del cerebro es consecuencia del desarrollo de procesos dendríticos de mielinización de las vías nerviosas y la complejización de la corteza cerebral, lo que se correlaciona con el desarrollo de conductas cognoscitivas más elaboradas. (Pulgarín, 2010, p. 14-15).

Para lograr entonces una evaluación pedagógica del aprendizaje es indispensable que el maestro sea idóneo conocedor de su saber específico, los estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los procesos de evaluación que posibiliten la formación integral del sujeto. Es importante que la evaluación de dichos aprendizajes se estructure a partir de la coherencia entre lo que se enseña y lo que se pretende como objetivo de aprendizaje; que el maestro como acompañante y dinamizador de los procesos cognitivos formales del estudiante tenga en cuenta que la inteligencia es “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” (Gardner, 1993, p. 1). y que cada individuo tiene sus propios ritmos de aprendizaje.

Este proceso implica la acción intencionada del maestro para el logro de aprendizajes significativos con actividades que permitan la puesta en marcha de la habilidades o estilos de aprendizaje como: lógico-matemático, lingüístico, espacial, corporal-kinestésico, musical, emocional (intrapersonal e interpersonal) y naturalista; ampliamente descritos en la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner; y

que todos los individuos poseemos pero, que evidentemente se desarrollan en mayor o menor grado en cada individuo, dando como resultado que no todos ni todo se pueda aprender de igual forma y en el mismo tiempo. De allí que los procesos de enseñanza se deban adecuar a esta realidad y es aquí donde la evaluación adquiere su papel en el proceso de enseñanza –aprendizaje como eje transversal en el acompañamiento continuo a los procesos de formación que llevan a trascender y transforma el conocimiento asimilado, comprendido y por tanto aprendido. Es aquí, donde la responsabilidad del docente es “articular los logros, indicadores, procesos y competencias” (Pulgarín, 2009, p. 9). a desarrollar en el estudiante como “niveles que den cuenta del estado de desarrollo y aprendizaje del estudiante” (Pulgarín, 2009, p. 9). siendo los logros los que evidencian lo que sabe, lo que hace en relación con su ritmo individual; el indicador es lo que debe ser observable por el maestro durante el proceso en las modificaciones de las conductas con relación al objeto de aprendizaje y la competencia como la capacidad de actuar en función de la adquisición de un conocimiento que le permite explicar la realidad puesto que el aprendizaje no debe ser la memorización de conceptos sino la capacidad para usarlo en el desenvolvimiento de la vida cotidiana.

En conclusión, el aprendizaje solo es real cuando le posibilita al sujeto la comprensión de la realidad a la vez que la transformación de la misma; este no depende de factores solo externos, sino de un desarrollo y predisposición interna (biológica) innegable que debe ser tomada en cuenta al diseñar las estrategias de enseñanza y las herramientas de evaluación (que deben ser formativas, integrales y de continua revisión para garantizar su efectividad y validez.)

La evaluación es un proceso continuo que proporciona información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo descubrir hasta qué punto las experiencias de enseñanza llevan al individuo a lograr un aprendizaje.

La evaluación pedagógica del aprendizaje, se entiende como el acompañamiento permanente, por parte del maestro, a los procesos llevados a cabo por el sujeto (estudiante) que evidencian la transformación de sus hábitos, conductas, disposiciones y motivaciones frente al objeto de conocimiento. Y que, para ello, parte de la comprensión de los estilos propios (individuales) de aprendizaje, del contexto y de las competencias que busca desarrollar en él, lo que solo es posible en el diálogo horizontal de la relación maestro-estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

### **7.5 La Educabilidad y la Enseñabilidad como pilares en el proceso educativo.**

El aprendizaje es el proceso a través del cual la persona adquiere los conocimientos pertinentes para desenvolverse en sociedad y en aquello que bien puede capturar su atención. Para que este proceso se lleve a cabo, es necesario tener en cuenta los diversos aspectos relativos a la educabilidad. La educabilidad es una cualidad primordialmente humana. Se trata, por una parte, de la capacidad que posee el ser humano de ser educado y, por otra, de educar. Evidentemente, el primer aspecto hace alusión al estudiante y el hecho de permitir ser influenciado y, el segundo, al docente, con la capacidad que este debe poseer para influir.



La primera persona en usar y explicar teóricamente el término fue Johann Friedrich Herbart. En su libro titulado *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Esbozo de lecciones pedagógicas) Herbart (como se citó en Runge y Garcés, 2011) realiza la siguiente declaración:

El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno.

Observación. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experimentalmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre (Herbart, 1935: 6).

Esto permite entrever que el término va más allá de simplemente dictar lecciones, sobre todo al tenerse en cuenta que la educación es más de lo que ocurre en la academia; debe “transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro” (Flores, 1996, p. 91). Y esto es algo que se logra, no solamente en la escuela, sino también con los fundamentos teóricos inculcados en el hogar y llevados a la práctica no sólo en este primer espacio, sino también en la comunidad y, en términos generales, en la sociedad. La educabilidad habla de la maleabilidad del objeto de la enseñanza, tanto, que el teórico en cuestión afirma que hasta en ciertos tipos de animales se puede hablar de educabilidad (el perro, el delfín, un

caballo, entre otros). Pero solamente en el ser humano es posible hablar de la educabilidad de los pensamientos y las acciones en pro de la moralidad.

En la misma línea de la enseñanza y del aprendizaje, es inherente toparse con el término enseñabilidad. Sin embargo, a diferencia del primer término, educabilidad, que se refiere a los sujetos implícitos en el evento pedagógico y en otros procesos relacionados con la academia, la enseñabilidad se refiere a los asuntos tratados y, en general, a la ciencia de la que se habla. Es, primordialmente, la posibilidad que posee cierta rama del saber de ser enseñada, así como a los métodos y la didáctica que pueden ser utilizados para poder enseñarla. A modo de ejemplo: El español es la cuarta lengua más hablada del mundo. En los países hispanohablantes, los niños comienzan a leerla desde muy temprana edad. La intención es que, con el pasar del tiempo, el idioma, con todo lo que implica, sea manejado por todos los hablantes al menos hasta un nivel razonable. El hecho de que el español lleve años siendo aprendido y, por tanto, enseñado, habla por sí mismo de la potencialidad de dicha lengua para ser enseñable.

Aunque estos dos atributos siempre van a estar inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la realidad es que las metodologías y las didácticas son aspectos que se han ido transformado, esto, en la medida en que el tiempo avanza y el panorama cambia, sobre todo en lo referente a las nuevas tecnologías. Estas han hecho posible un proceso de globalización nunca antes vistos por el ser humano, así como la venida de una avalancha de conocimiento sin precedentes. En efecto, el estudiante tiene ahora muchas más posibilidades de acceder de una manera inmediata a los saberes e investigaciones de los que precise. Tal vez esa sea una de las causas por las que la tendencia de las familias

para delegar toda responsabilidad en la escuela sea cada vez más evidente. A modo de ejemplo: Cuando los padres y acudientes llegan a la escuela a considerar falencias académicas relacionadas con su acudido, es común que traigan a colación la incertidumbre que les provoca la situación, sobre todo si se tiene en cuenta que su acudido tiene en el hogar todo lo que necesita para ser un buen estudiante: videos educativos, enciclopedias, tanto en medios físicos como magnéticos, y una conexión a internet de excelente velocidad, además del hecho de que nunca faltan a clases. Inadvertidamente llegan al centro del conflicto cuando reconocen que están delegando buena parte de su responsabilidad a la escuela y a los medios de comunicación.

Todos estos aspectos son de primordial importancia en la formación del ser humano, esto, por cuanto es el único ser parlante y pensante, que se preocupa por su propia felicidad y por la felicidad de aquellos que lo rodean. De todos los seres del planeta, es el único del que se tiene evidencia acerca de su preocupación por el mundo que habita, la naturaleza de las cosas y la búsqueda de la verdad. El ser humano, con su cúmulo de creencias y de costumbres, conocimientos, tradiciones y jerarquía, tradiciones familiares y demás, es el único capaz de plantearse preguntas relacionadas con el sentido de su existencia: ¿Quiénes somos? ¿Por qué estamos aquí? ¿De dónde venimos? ¿Para dónde vamos? Preguntas tales que han sido cuestión de análisis y profundización en los escenarios académicos.

En lo referente al rol del maestro y a la evaluación de la enseñanza, los dos aspectos tratados en este apartado, la educabilidad y la enseñabilidad, van estrictamente ligados. El maestro tiene el deber de saber si realmente los conceptos y prácticas tratados

en el aula de clases son y han sido enseñables; lo cual implica que se desarrollen procesos de evaluación continuos, que permitan conocer si los estudiantes se están apropiando de los mismos y que de verdad estén siendo educables en uno o más aspectos relacionados con el ámbito académico. Este aspecto de su quehacer debe estar siempre contemplado en el currículo que se sigue en las diversas asignaturas contempladas y, más generalmente, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Tal como sucede en la Institución Educativa Aura María Valencia, donde el modelo pedagógico en el que se basan los parámetros, las prácticas y las rutas contempladas en el PEI es el constructivista social dialogante. Lo pertinente, por tanto, es que los docentes de la escuela articulen sus prácticas pedagógicas a dicho modelo, entre estas, la evaluación, por lo que esta herramienta tendrá que ser un elemento clave para que el estudiante edifique y promueva el conocimiento a partir de ciertas bases ofrecidas por el tutor y por el padre de familia o acudiente.

La educación es, por excelencia, el proceso sistemático mediante el cual las personas reciben las bases a través de las cuales edificarán su proyecto de vida. Todos los aspectos relacionados con esta faceta de la vida del ser humano serán pertinentes en la medida en que se desarrollen de una manera consecuente con las bases teóricas que apuntan a la experiencia, eficiencia y eficacia comprobada. Para esto es preciso tener en cuenta conceptos claves que se traduzcan en prácticas pedagógicas efectivas, tales como educabilidad, enseñabilidad, cultura, sociedad, comunidad y evaluación, siendo esta última uno de los principales pilares en el ámbito académico.

## **8. Metodología**

### **8.1 La investigación- acción educativa.**

La metodología trabajada en el presente proyecto de investigación es la Investigación Acción Educativa, propuesta por John Elliot (2008); la cual presenta características como el análisis de las diversas situaciones de aprendizaje que se dan al interior del aula en la relación maestro-estudiante-conocimiento dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en el caso específico de esta investigación el cómo se da esta relación mediada por la evaluación pedagógica para el alcance de un propósito claro que es la formación integral de los estudiantes del grado segundo, la profundización en la comprensión de las problemáticas a partir de una reflexión teórica consciente por parte de los participantes en el proceso.

Se entiende que la “investigación- acción educativa es una herramienta que facilita la elaboración del saber pedagógico.” (Restrepo, 2009. p. 49) para la transformación intelectual y práctica en la institución de los elementos y características de la evaluación pedagógica que puede realizarse de forma sistemática y rigurosa por el maestro con el fin de lograr una formación integral del sujeto y esta a su vez transforma su práctica de aula y su saber pedagógico generando o descubriendo un nuevo conocimiento.

## **8.2 Procedimiento: fases de la investigación acción educativa.**

Para el logro de lo anterior, al igual que para el avance en el desarrollo de la propuesta investigativa se parte del conocimiento de las siguientes dos fases mencionadas por Restrepo (2009, p. 51) sobre investigación acción:

La primera fase de la investigación acción propuesta por Lawrence es la “... reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, e investigación acerca de la efectividad de estas acciones (Smith, 2001). El punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática. En este sentido, dentro del desarrollo del presente proyecto de investigación se realiza la caracterización de los diferentes procesos evaluativos procesos que se dan permanentemente en la evaluación integral de los educandos del grado segundo. Para realizar esta caracterización se tendrán en cuenta las opiniones de los maestros y estudiantes del grado quienes responden de manera abierta a una encuesta que presenta las siguientes preguntas: Para estudiantes: ¿Qué entiendes por evaluar?; Para ti, ¿Qué son estrategias evaluativas? (¿Cómo tu profe sabe que tu aprendiste lo que te enseñó?); Para ti, ¿Qué es una herramienta o instrumento de evaluación? (¿Qué usa la profe para evaluarte?); Nombra las herramientas o instrumentos más usados en tu institución para evaluar tus procesos (Escribe ejemplos de evaluación que te hace la profe) y para maestros: ¿Qué entiendes por evaluar?; Según el sistema institucional de evaluación (de tu institución) ¿Qué es evaluar?; Para ti, ¿Qué son

estrategias evaluativas?; ¿Cuáles son, en tu criterio, las más usadas por ti en los procesos de enseñanza aprendizaje?; Para ti, ¿Qué es una herramienta o instrumento de evaluación?; Nombra las herramientas o instrumentos más usados por ti en la evaluación los procesos de aprendizaje. (Ver anexo 1 y 1.1)

La segunda fase de la investigación-acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. (Restrepo, 2009, p. 51)

En esta fase, se desarrolla una intervención de aula con el diseño de unos instrumentos de evaluación que integren las características de la evaluación formativa que persigue el desarrollo integral de los estudiantes del grado segundo. En la elaboración de los instrumentos se tienen en cuenta los diferentes momentos del protocolo de la clase que son los conocimientos previos, la presentación de la temática, la profundización y la verificación del aprendizaje, todo pensado desde una evaluación para el aprendizaje que permita evidenciar el progreso en la construcción del conocimiento en los estudiantes. (Ver anexo 3 y 4; instrumentos de evaluación del proceso). El primer instrumento diseñado es un formato para la planeación donde se tienen en cuenta factores como las competencias a desarrollar, la temática, los indicadores de logro, las actividades a realizar, las evidencias del trabajo (material a usar) y las observaciones que son realizadas por el maestro que orienta las actividades. El segundo instrumento, es una guía de laboratorio: experimento que sirve para comprobar a través de la manipulación la comprensión de los conceptos enseñados y finalmente, el tercer instrumento que es una

lista de chequeo que se usa como auto evaluación ya que los estudiantes deben en ella elegir lo logrado o no y justificarlo.

Con estos tres elementos metodológicos para la evaluación, se debe evidenciar el progreso en el aprendizaje de los estudiantes sin haber mencionado la palabra evaluación en ningún momento.

Finalmente, la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. (Restrepo, 2009. p. 52)

En esta fase del proyecto se realiza el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de evaluación diseñados por el equipo de trabajo y, a partir de ellos presentar a la institución un plan de mejoramiento al sistema de evaluación institucional, desde la perspectiva de la evaluación como mediación para la formación integral de los estudiantes.

### ***8.2.1 Reflexión inicial: La realidad de la evaluación en la institución.***

En la Institución Educativa Aura María Valencia la evaluación se desarrolla de manera permanente y sistemática de acuerdo a lo reglamentado en el Decreto No. 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, siempre apuntando a una retroalimentación que permita observar y analizar los logros alcanzados por los estudiantes, así como las falencias y las posibles causas. Para esto, es pertinente apuntar a



un sistema de evaluación que hable del progreso de los estudiantes en lo concerniente al análisis, la profundización y la argumentación frente a las competencias que cada estudiante debe desarrollar de acuerdo al nivel y el grado en el que se desempeñe.

La evaluación se practica con un claro énfasis formativo y cualitativo, razón por la cual se habla de desempeños, siendo estos los siguientes: desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico y desempeño bajo; sin embargo, se tiene en cuenta también el aspecto cuantitativo, por lo que se habla también de una escala de 0 a 5, siendo este último la calificación más alta. En lo concerniente a los objetivos e instrumentos de evaluación, el PEI de la institución deja claro que la evaluación implementada en la escuela debe corresponder a dichos objetivos, y que los instrumentos deben ser apropiados y ajustarse a los contenidos desarrollados.

En la escuela se trabaja la evaluación de acuerdo a los siguientes objetivos principales:

a. Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; b. Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media; c. Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios y d. Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios (PEI Aura María Valencia, 2016).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación debe ser un proceso integral a favor de todos los estamentos de la comunidad educativa, por cuanto funciona como medio a través de cual se puede llegar a saber hasta qué grado están progresando los estudiantes,

de qué forma lo están haciendo, cuándo y bajo qué criterios se les debe o no promover, qué estudiantes precisan de ayuda a fin de alcanzar los logros contemplados tanto en el PEI, como en los estándares básicos de calidad. Además, es el principal medio a través del cual se puede determinar hasta qué punto están siendo pertinentes y efectivas las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Respecto a esto, el SIE se encuentra diseñado para hacer un seguimiento a los procesos que llevan a cabo los miembros de la comunidad educativa, especialmente maestros y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilitan la formación integral del sujeto.

En la institución el SIE, fue reglamentado a partir del 2010 de acuerdo al decreto 1290, específicamente en lo contemplado en el artículo 4º, a fin de ser aplicado en los niveles de básica primaria, básica secundaria, media y Ciclo Lectivo de Educación Integral para adultos CLEI en las jornadas nocturna y sabatino-dominical, esto, como medio para la inclusión, promoción, mejoramiento y permanencia de los estudiantes, siempre en busca de la excelencia institucional. Es por eso que la evaluación en el ámbito institucional es de tipo democrático, integral, cualitativo y complejo, orientadora, continua, sistemática, interpretativa, participativa y formativa.

Dentro de la institución educativa Aura María Valencia del municipio de Hispania, es común ver que la evaluación que se practica dista mucho de la evaluación que se pronuncia en su sistema evaluativo; esto porque las dinámicas institucionales han facilitado el que la evaluación siga siendo vista como un elemento de poder o empoderamiento del maestro frente a los estudiantes y porque en la mayoría de las ocasiones se aleja de las realidades de los mismos, es decir, sigue siendo una evaluación

sumativa y de resultados. En la mayoría de los casos, los estudiantes desconocen el proceso y esperan hasta finalizado un período académico para saber cuál es su resultado. Evidentemente, esta falencia en la práctica evaluativa está asociada a factores idiosincráticos tanto de los estudiantes como de las familias y algunas veces a los maestros, que solo perciben los factores evaluativos como pruebas escritas. Por otro lado, también se evidencian ganancias del sistema en aquellos niveles escolares de primaria donde la comprensión del proceso evaluativo es más cercano al propuesto, en el SIE institucional y donde la evaluación se hace más cercana, pues las familias y estudiantes hacen un seguimiento mayor a sus progresos en los procesos de aprendizaje. En el nivel de secundaria, es más evidente como factor favorecedor de los procesos evaluativo el que los estudiantes a aunque se esperan para ver los resultados, se hacen uso de las múltiples oportunidades para la mejora de los mismos y en ocasiones los maestros se apropian del sistema evaluativo para vitalizar este proceso de conocimientos y avance hacia el mismo.

### ***8.2.2 Planificación: desarrollo de la propuesta.***

A partir del acercamiento a la realidad institucional y teniendo como claridad la intencionalidad de hacer de la evaluación pedagógica un medio para la formación integral de los estudiantes se desarrolla la propuesta de intervención en el aula con la implementación de diferentes instrumentos de evaluación; para ello, en la elaboración de los mismos se tiene en cuenta aspectos relacionados con el desarrollo y las necesidades

de los estudiantes participantes en el proyecto. De igual forma se tienen en cuenta los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual serán usados.

En primer lugar se diseña un instrumento de planeación que posibilita al maestro planificar su enseñanza de una forma clara, precisa y sencilla para mostrar a los estudiantes. En ella se recogen evidencias sobre los procesos de aprendizaje durante cada momento de la secuencia de enseñanza. (Es una herramienta que requiere el compromiso del maestro).

En segundo lugar se diseñan como instrumentos para los momentos de profundización y validación (evaluación) de la enseñanza y el aprendizaje la guía de laboratorio y la lista de chequeo. La aplicación de dichos instrumentos está proyectada para un período de clase de ocho sesiones de las clases de ciencias naturales que reciben los estudiantes del grado (Puede alargarse dependiendo de los ritmos de trabajo de los estudiantes).

Finalmente, se realiza un análisis de los resultados obtenidos durante la aplicación de las herramientas en lo relacionado con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje mediados por una evaluación pedagógica; y de este modo establecer un plan de mejora o propuesta que posibilite a la institución educativa avanzar en el logro de sus fines educativos y transformar las prácticas evaluativas cotidianas.

### ***8.2.3 Reflexión final.***

Como respuesta a uno de los objetivos específicos relacionado con la presentación a la institución educativa de un plan de mejoramiento para el SIE, desde la perspectiva de la evaluación como mediación para la formación integral de los educandos, una vez finalizado el proceso de investigación y evaluado los resultados del mismo, se presenta al colectivo de maestros de la primaria y al rector de la institución una propuesta de mejora para los procesos evaluativos llevados a cabo dentro de la misma en el nivel de primaria, principalmente. En ella se presentan aspectos relacionados con la necesidad evidenciada de que como institución vuelvan la mirada hacia el modelo pedagógico institucional, nombrado como constructivista-social-dialogante, en tanto, es el modelo pedagógico el que posibilita o delimita las prácticas pedagógicas y la concepción de evaluación dentro del mismo; y de su apropiación por parte de la comunidad educativa depende el éxito de las mismas. Para lograr lo anterior, se propone crear mesas de trabajo donde se analice y reflexione acerca de las características y posibilidades que ofrece el diseño y aplicación de una evaluación enmarcada en el modelo tradicional y las enmarcadas en el constructivista; entre lo que se propone en el modelo pedagógico adoptado y lo que se realiza en la cotidianidad. Es necesario volver la mirada y revisar el modelo y el proceso para generar los cambios necesarios para alcanzar la integridad en la formación de los estudiantes. De igual forma, se muestran algunos instrumentos evaluativos que son pertinentes para el desarrollo de las prácticas de aula como lo son las guías de laboratorio (que favorecen la auto, hetero y coevaluación). Y el uso del formato de planeación como

elemento que favorece los aprendizajes y la enseñanza, al hacer tangibles los objetivos de ambos procesos.

La validez del trabajo realizado se dará en el tiempo en la medida que la propuesta pueda generar cambios positivos que trascienda el quehacer evaluativo de los maestros de la institución para lograr una formación integral como la sustentada en el PEI.

### **8.3 Participantes: Caracterización de la población participante.**

El grupo de estudiantes en el cual se aplica el presente proyecto de investigación y, por tanto, todos los instrumentos concernientes a este, corresponde al grado 2°B de la Institución Educativa Aura María Valencia. El grado cuenta con 30 estudiantes, de los cuales 16 son del sexo masculino y 14 del sexo femenino. Los estudiantes se encuentran en un rango de edad que oscila entre los nueve y los 14 años. Esto, según Piaget citado por Triglia (2015), es indicación de que la gran mayoría de los niños se hallan en el estadio de las operaciones concretas. Es esta la etapa en la que hacen evidente uso de su sentido de la lógica para llegar a conclusiones válidas. Es esta etapa, generalmente, el niño deja de ser egocéntrico y empieza a trabajar de manera colaborativa.

El grado de 2°B es un grupo que mantiene siempre una actitud positiva frente al aprendizaje de conceptos nuevos, así como a la adquisición de nuevas y variadas habilidades. Respecto a esto, lo que primordialmente los motiva es el hecho de que las actividades desarrolladas los mantengan en constante movimiento físico, y que exija esfuerzo de tipo mental y sentido de compromiso. Además, se sienten impulsados a

participar de manera activa en las clases cuando estas están de acuerdo a su nivel de progreso y posibilidades. Por ejemplo, disfrutaban mucho cuando deben salir a exponer lo que han aprendido, cuando pasan al tablero a desarrollar ejercicios, cuando asumen liderazgo dentro de algún equipo de trabajo o cuando sus dudas e inquietudes son tenidas en cuenta por la docente.

En el desarrollo de los procesos lectoescriturales, es posible decir que la mayor parte de los estudiantes se encuentran en un nivel de progreso adecuado tanto para la edad como para el grado que cursan, esto, de acuerdo a los Estándares Básicos de Calidad propuestos por el MEN. Otros, sin embargo, tienen dificultades con la diferenciación y pronunciación de algunos sonidos y vocablos, lo que no permite que su participación en las actividades propuestas sea la esperada. Esto, por supuesto, afecta considerablemente su proceso académico.

En concordancia con esta realidad del desarrollo grupal, la propuesta de una evaluación pedagógica como mediación para el aprendizaje posibilita el desarrollo continuo, secuencial y dinámico de dichas potencialidades en los estudiantes, al partir de ellas como insumo para el diseño de actividades que favorezcan el trabajo en el aula. Esto teniendo en cuenta que una evaluación solo puede ser mediadora si es planificada con coherencia dentro del proceso de enseñanza permitiendo al maestro orientar este hacia el logro de objetivos específicos en el desarrollo de las competencias y el autoconocimiento de los estudiantes, esto acorde con su etapa de desarrollo, lo cual significa que la evaluación como mediación pedagógica posibilita llevar a cada estudiante hacia un

avance en su desarrollo cognoscitivo, afectivo y práxico, es decir, hacia una formación verdaderamente integral acorde con su desarrollo individual.

#### **8.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.**

Se entienden como técnicas e instrumentos todos aquellos procedimientos llevados a cabo en el marco de un proceso investigativo para recoger los datos que son necesarios en su desarrollo; de acuerdo al tipo de investigación realizada y al contexto de la misma se eligen los instrumentos y técnicas específicas como son la observación participante, el análisis documental y la aplicación de instrumentos de evaluación en la intervención; estos instrumentos posibilitan obtener información que fundamente la reflexión pedagógica del proyecto de investigación enmarcado en la metodología Investigación Acción Educativa.

##### ***8.4.1 Observación participante***

La observación participante es por sus características propias, un mecanismo que valida la observación de los procesos educativos en los cuales nos encontramos inmersos los docentes en formación (que realizamos éste estudio) en razón a que nuestra labor docente implica que estemos inmersos en las dinámicas propias de la cotidianidad escolar para esta se usa el instrumento de evaluación planeación de las actividades de clase. (Ver anexo 3)



Se realiza la observación de los procesos tanto de enseñanza como aprendizaje que se llevan a cabo en el grupo segundo B (2ºB) de la institución educativa Aura María Valencia, a partir de la implementación de los instrumentos de evaluación (planeación), diseñados dentro de la propuesta (ver anexos 3) que permiten tanto al niño como al maestro centrar la atención en el desempeño de su rol dentro de dicho proceso con el objetivo de lograr una formación integral (en el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y prácticas). Esta observación es registrada por el maestro en el formato de planeación (Ver anexo 2) durante 8 sesiones de clase programadas para el desarrollo de la temática.

#### ***8.4.2 Análisis documental.***

Análisis documental, “de acuerdo con Quintana (2006) constituye el punto de entrada a la investigación. Incluso en ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales” (Alfonzo Villegas, 2012. p. 1) con esta técnica se realiza la revisión de los documentos institucionales como es el PEI de la institución, en los elementos del componente referidos al modelo pedagógico y el sistema de evaluación, principalmente.

### ***8.4.3 Instrumentos de evaluación.***

Los instrumentos de evaluación que se usan en los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser diversos de acuerdo con el momento en el que se desarrolla la misma. Los instrumentos son aquellos elementos de la enseñanza que permiten visualizar el progreso en el aprendizaje del estudiante al desarrollar una competencia a través de una estrategia específica.

Como instrumentos de evaluación, en la presente investigación se usaron el formato de planeación (observación participante), la guía de laboratorio que posibilita la observación, interacción, descripción y expresión del conocimiento (profundización del concepto) en el ámbito académico, dado que los estudiantes del grado se encuentran en su mayoría en el estadio de desarrollo de las operaciones concretas. Y la lista de chequeo, como autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación consciente de los estudiantes de sus propios avances en la adquisición de una competencia entrelazada con un concepto académico. (Ver anexos 2, 3 y 4)

### **8.5 Análisis e interpretación de resultados.**

En el análisis de los resultados se tienen en cuenta aspectos como el aprendizaje a nivel cognitivo, afectivo y práxico de los estudiantes participantes a partir de un concepto de las ciencias naturales como es el de propiedades de la materia. Para ello, se establecieron previamente los siguientes criterios de evaluación: identificación,

diferenciación, relación, clasificación, descripción; trabajo en equipo, comunicación asertiva entre pares, respeto por la palabra, relación con el otro y con lo otro; disposición para el trabajo individual y colaborativo según el requisito. Que posibilitan el saber en qué momento del proceso de aprendizaje están los estudiantes.

Desde el proceso de enseñanza en el instrumento para la planeación se evidencia que el maestro puede integrar en diferentes momentos el proceso de evaluación siempre que se piense, organice y planee con anterioridad en las competencias a desarrollar en los estudiantes cuando se plantea una temática específica del currículo a partir del plan de estudios de la institución para el grado específico; con este diseño para la planeación es posible dar un orden lógico acorde al desarrollo de los estudiantes según su edad y contexto. Sin embargo, a nivel de planteamiento es muy claro el desarrollo del instrumento; su quiebre se encuentra en la habilidad del maestro para hacer la descripción consciente y responsable de los diferentes eventos que se presentan a lo largo del desarrollo de la clase misma, esto en ocasiones debido a la comodidad que se manifiesta en el hacer actividades por cumplir con un cronograma sin el debido análisis de las mismas; en otras ocasiones, debido a que la explicación del fracaso de los estudiantes se hace responsabilidad solo de los agentes externos al maestro y no a los proceso de enseñanza, es decir, es mejor encontrar la dificultad fuera que en sí mismo a partir de la reflexión pedagógica.

En general, es posible decir, que la mediación del maestro en el proceso de enseñanza se está dejando a la disposición personal y no profesional del maestro que se siente cómodo con una manera de hacer su labor sin la reflexión pedagógica que debe

acompañarla. En otras palabras, el compromiso del maestro en la enseñanza debe trascender lo teórico para llegar a lo práctico.

Como hallazgo, en la presente investigación se evidencia falta de apropiación y compromiso de algunos maestros con el modelo pedagógico y el sistema evaluativo de la institución; que en ocasiones hacen de la evaluación una práctica normativa al interior del aula. Aspecto que fue identificado en el resultado de la encuesta realizada a diferentes maestros y en la consignación de las observaciones en el formato de planeación de clases.

Desde el proceso de aprendizaje, la aplicación del instrumento de planeación como apoyo a los procesos evaluativos permitió la identificación de los conceptos previos y /o conceptos en acción que poseen los estudiantes, evidenciando que a través de la participación y manipulación de los objetos se activan las redes conceptuales de los estudiantes frente a la temática.

Para el proceso de profundización de las conceptualizaciones se aplica el instrumento de evaluación correspondiente a “la guía de laboratorio” en ella se plantea una relación directa de los estudiantes con los elementos que el concepto en construcción permite describir, estos son: la forma, el color, el tamaño, la masa, la textura; y se evidencia que los estudiantes tienen una conceptualización más elaborada de las características referentes al color, la textura y forma de lo objetos; sin embargo, características que son más abstractas conceptualmente como la masa, evidencian poca accesibilidad al concepto, aunque la identifican como una cantidad. Finalmente, con este instrumento de evaluación se logra en el aprendizaje mediar el desarrollo de competencias como son la indagación, la explicación y la comunicación, y permite

mostrar cómo la construcción de los conceptos se logra a partir de la relación de los estudiantes con los elementos utilizados en la actividad. Para finalizar el proceso de construcción del conocimiento se utilizó como herramienta evaluativa una lista de chequeo cuya intención es permitir al estudiante la autoevaluación de su proceso de aprendizaje y en ella debe argumentar su valoración de lo realmente aprendido. Este instrumento, sirve a su vez al maestro para identificar los progresos o no, tanto individuales como colectivos de los estudiantes al finalizar el proceso de enseñanza; en ella se dan los criterios de evaluación a los estudiantes para que los verifiquen con un sí o un no y éste debe estar acompañado de una razón (por qué). En este ejercicio fue muy evidente que todo estudiante siempre tiene la tendencia a decir que sí entiende o sabe para evitar ser juzgado. Sin embargo, para el maestro es evidente la no comprensión de los conceptos cuando la explicación a este sí o no es incoherente.

En el proceso formativo se evidencia de forma muy positiva que los estudiantes al ir desarrollando cada actividad propuesta dentro de los instrumentos evaluativos modificaron sus preconcepciones de la temática y enunciaron con fluidez varios de los conceptos de la red conceptual a él perteneciente. Y adicional a este aspecto de corte cognitivo, se favorecieron las relaciones entre pares que posibilitaran la comprensión de los conceptos. En lo afectivo y práctico se logra movilizar el aprendizaje del respeto por la palabra del otro, la capacidad de sugerir cambios en concepciones sin agredir al otro en su persona (juego de roles), la mejora en los elementos de expresión oral en muchos de los estudiantes y muy positivamente el cambio en la concepción de evaluación ya que las actividades propuestas en los instrumentos diseñados, se realizan sin el temor mismo que

implica el concepto de evaluación por sí solo, en tanto este no fue usado durante la aplicación de los instrumentos a lo largo de las sesiones de clase.

En conclusión con estos instrumentos evaluativos, se logra desmitificar la creencia en los estudiantes de que solo es evaluación la prueba escrita u oral, que solo se aprende cuando la actividad tiene una nota numérica y que el único que puede evaluar es el maestro. De otro lado, se hace nuevamente evidente que es indispensable el compromiso del maestro más allá de su zona de confort para movilizar el aprendizaje. Y finalmente, se logra que el concepto de masa en la gran mayoría de los estudiantes del grupo, deje de referirse a: “con lo que se hacen las arepas” (Alberto, 8 años); que materia deje de ser: “lo que sale de los granos cuando uno se aporrea” (Matías, 8 años); al igual que propiedad pasó de ser “algo que le pertenece a uno, como mi lápiz” (Sofía, 8 años) a ser una cualidad (característica) de las cosas, como el color.

## 9. Plan de mejoramiento

A partir de los resultados obtenidos en el proceso de investigación al desarrollar cada una de las etapas de la misma y de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se formula como propuesta de trabajo para la institución en perspectiva de mejoramiento, lo siguiente:

En primer lugar, para transformar la conceptualización general que posee la comunidad educativa sobre la evaluación es necesario la creación de mesas de trabajo institucionales que sean espacios académicos para el conocimiento y estudio del SIE, estas deben estar conformadas por núcleos académicos de las áreas en los diferentes niveles que sirve la institución; garantizando así que todos los maestros refieran una evaluación formativa en la misma perspectiva y no de formas aisladas o de gusto personal, lo que se reflejara en las concepciones de los estudiantes y padres de familia.

En segundo lugar, para trascender los procesos de enseñanza y por tanto lograr los aprendizajes objetivos de formación, es necesario que en las mesas de trabajo, se haga una profundización, estudio y construcción de un modelo pedagógico que sea propio y contextualizado; además de conocido por todos los maestros; ya que es en este donde se ancla la realidad de los fines educativos de la institución (su misión, su visión y sus metas).

En tercer lugar, se propone la implementación en la labor de aula, algunos de los instrumentos de evaluación diseñados en la presente investigación como herramientas que dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por la evaluación

pedagógica entendida como un ejercicio de comunicación entre quien enseña y quien aprende.

Y en cuarto lugar, para dar validez a los procesos de mejora institucional después de realizar la revisión de los componentes del PEI, publicar los hallazgos y cambios que sean necesarios a los estudiantes y padres de familia. Esto se debe hacer de manera continua, es decir, como mínimo cada año al iniciar un ciclo escolar.



## 10. Conclusiones y recomendaciones

En primer lugar, estudiar y analizar los diferentes aspectos de orden académico sobre la evaluación en las instituciones educativas a la luz de una intervención pedagógica, es un evento interesante en el crecimiento profesional que permite evidenciar las realidades escolares y sociales de los contextos propios en que se desarrolla nuestra práctica educativa y cómo esta se puede estructurar en un paradigma y/o modelo pedagógico interiorizado sin análisis real. A través de este ejercicio académico programado y ordenado fue posible visualizar las realidades personales (profesionales) que dinamizan o inactivan los procesos de formación que se presentan como objetivos institucionales a través del desarrollo teórico en el PEI institucional.

Por otra parte, se hace un ejercicio interesante al corroborar que las preconcepciones que dan origen al proyecto y que demarcan las prácticas evaluativas en el aula son las concepciones de la evaluación reglamentada en el PEI, la cual es formativa y cualitativa, que hace mención del seguimiento al progreso que los estudiantes hacen en su aprendizaje y que no son coherentes con las prácticas reales en los espacios de aula donde está en ocasiones se usa como un elemento de poder, control y juzgamiento; donde la evaluación no es acompañada de la reflexión pedagógica; donde es una actividad más de la clase perdiendo su valor como posibilidad de ganar en autonomía y regulación de los estudiantes frente a su aprendizaje y de los maestros frente a los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje que son su eje de acción.

Por otra parte, en la aplicación de los instrumentos diseñados para la evaluación de un tema específico en el aula, que en este caso fue “propiedades de la materia”, sin la necesidad de referenciarla como tal; es evidentemente que no todos los estudiantes alcanzaron el 100% del aprendizaje de los conceptos. Sin embargo, los instrumentos usados si posibilitaron ver en qué momento del proceso hay falencias en esta construcción. Lo anterior, significa que los estudiantes fueron evaluados desde el momento en que se inició el proceso de enseñanza del concepto hasta que se finalizó y en ningún momento se mencionó la palabra evaluación, esto haciendo del proceso algo más agradable y evitando las tensiones que produce la palabra en sí misma.

Y finalmente, retomando lo dicho en la justificación de la investigación, todo el proceso desarrollado a través de la implementación de los instrumentos de evaluación y la conceptualización misma, lleva la consideración de que se hace necesaria la reflexión pedagógica continua, coherente, organizada y planificada por la institución para cerrar la distancia entre lo que está escrito PEI en sus componente SIE y el modelo pedagógico de la institución; y las prácticas formativas cotidianas en la misma.

## 11. Componente ético

El compromiso ético que asumimos al realizar el presente proyecto de investigación pedagógica en la institución Aura María Valencia del municipio de Hispania, Antioquia; nos permite manifestar de forma voluntaria y autónoma que se comunicarán los resultados obtenidos de su desarrollo de forma clara, coherente y sin juzgamiento, que este estudio busca fortalecer los procesos formativos que lidera la institución y que se hace de forma responsable y respetuosa de la autonomía institucional. Que en él no se hace rotulación de maestros ni procesos, solo es una herramienta de la reflexión pedagógica con miras a configurar una estrategia de mejoramiento en los aspectos que así puedan determinarse.

Como maestras en profundización profesional, retomamos la concepción de compromiso del maestro expresada por Ramírez (2011) quien en su artículo *el compromiso ético del docente* manifiesta que los maestros debemos ir más allá de impartir conocimientos y dar cuenta del cumplimiento; el maestro debe comprometerse con el proyecto de educación y formación que propone la institución. Para hacer evidente este compromiso, la autora cita a Esteban, Francisco cuando

hace relación con Sociedad, tecnología, Internet, investigaciones; todo avanza a un ritmo vertiginoso e imparable. Parece que todo cambia y nada permanece, lo que hoy está presente mañana puede que ya no esté. Pero, ¿y los valores?, ¿y la escuela?, ¿y el profesorado? El objetivo básico y primordial de la educación permanece contra viento y marea. El desarrollar social, cognitiva y afectivamente a los miembros más jóvenes

de nuestra sociedad parece quedar en manos de profesores que ven como la sociedad en su conjunto delega en ellos, casi única y exclusivamente, dicha responsabilidad.

Ante este panorama en movimiento y esta potente demanda social, el profesor de hoy en día, más que nunca, se ve en la necesidad de firmar un «contrato moral» con el mundo de la educación en particular y con la sociedad en general. Más que la creación de un código que descifre el contrato firmado en actuaciones, la presente unidad aboga por la reflexión y actuación sobre aquellos ámbitos donde realmente el profesor desarrolla su trabajo, como puede ser la relación con los alumnos, con los colegas o compañeros de trabajo y con la escuela o institución educativa. (Esteban, 2001: 3)

### Lista de referencias

Acevedo Díaz, J A; (2005). TIMSS Y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 2(280-301). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92020301>

Álvarez Castro, H. H. & Palacio Gutiérrez, D. A. (2017). Los procesos evaluativos en el contexto escolar de la educación básica primaria (tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. La Unión, Antioquia.

Alfonzo Villegas, Nohelia. 2012. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos. Moografias.com. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos93/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos.shtml# analisisda>

Ángel, Z. Antúnez, P. Carmen. Aranguren, R (2006). Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación. Su condición en educación básica. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales. Número 3, volumen 3, pp 104 – 116

Arias, Guzmán y Payán. (1999). Coexistencia de las inteligencias múltiples en Beethoven. Colombia médica, 30 (3), 138 141. Universidad del Valle. Cali, Colombia

Calle Herrera, O., Cortés, O. L., Gutiérrez, G. (2012). Educando en medio de las dificultades al futuro de Medellín (Trabajo de especialización). Universidad Católica de Manizales. Medellín, Colombia.

- Flores, M. (1996). CAPÍTULO 4: Los cuatro pilares de la educación. En Delors, J. (Primera edición), *La Educación Encierra un Tesoro*. (pp. 91-103). Paris, Francia. Santillana, ediciones UNESCO.
- Franco, M. M., Medina, A. R., Patiño, C. y Quiceno, S. M. (2011). Evaluación de los estudiantes del grado 3° en el área de ciencias sociales para generar aprendizajes significativos en la Institución Educativa Manuela Beltrán sección san José Medellín (tesis de especialización). Universidad Católica de Manizales. Medellín, Colombia.
- Gamboa Hernández, Y. (2016). Mejoramiento de las prácticas evaluativas para los y las estudiantes con necesidades educativas diversas de la Institución Educativa Presbítero Gerardo Montoya del municipio de Amalfi, Antioquia (tesis de especialización). Universidad Católica de Manizales. Medellín, Colombia.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. México: Paidós.
- Grisales Muñoz, H. E. (2015). Acciones comunicativas para una evaluación pedagógica pertinente de los estudiantes de educación media, pertenecientes a la institución educativa José María Bravo Márquez, en la asignatura de matemática (Trabajo de grado). Universidad Católica de Manizales. Medellín, Colombia.
- Guejía Palomino, Y. M. (2016). La evaluación pedagógica de los aprendizajes fundamentada en el reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes del grado quinto, área de territorio y sociedad, institución educativa Yu Luucx, Municipio de La Plata, Huila (tesis de especialización). Universidad Católica de Manizales. Popayán, Colombia.

Hoyos Concha, M. J. & Urrea Patino, P. F. (2015). El aprendizaje autónomo mediado por una cultura evaluativa (Trabajo de especialización). Universidad Católica de Manizales.

Popayán, Colombia.

Ibarra Sáiz, M. & Rodríguez Gómez, G. (2008). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. (Proyecto SISTEVAL, Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes (EA2006-0061) del Programa Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e

Investigación.). Universidad de Cádiz, España.

ICFES (2010). Colombia en PISA 2009, síntesis de resultados. Recuperado de <file:///C:/Users/ALUMNO/Downloads/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf>

Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 20, 20-30.

López Jiménez, Nelson Ernesto; (2007). Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. *Revista latinoamericana de estudios educativos* (Colombia), Julio-Diciembre, 9-28.

Mamian Luna, S. (2016). La reseña como estrategia de *evaluación para orientar la lectura y la escritura en los estudiantes de grado 8-01 año lectivo 2016, de la I.E. Técnica Tomás Cipriano de Mosquera de Popayán- Cauca* (Tesis de postgrado).

Universidad Católica de Manizales. Popayán, Cauca.

MEN (2008). Evaluación para los aprendizajes (44). *Al tablero, el periódico de un país que educa y se educa*. Recuperado de

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162342.html>

MEN (2008). *Discusión nacional. La evaluación en Colombia*. Recuperado de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490\\_archivo8.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490_archivo8.pdf)

OECD Better Policy of Better Lives (2017). *PISA. Programme for International Student Assessment. PISA en español*. OECD. Recuperado de

<http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004). Evaluación

formativa: mejora del aprendizaje en las aulas de secundaria Resumen en español

(3). Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/cei/34313907.pdf>

Ospina Marín, N. A. y Saldarriaga Sánchez, P. C. (2016). *Optimización de la evaluación:*

*Estrategias para mejorar la comprensión lectora* (tesis de especialización).

Universidad Católica de Manizales. Medellín, Colombia.

Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación

con la teoría Jean Piaget. UNAM. Recuperado de [http://www.proglocode.unam.](http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf)

[mx/system/files/TEORIA% 20DEL% 20CONSTRUCTIVISMO% 20SOCIAL%](http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf)

[20DE% 20LEV% 20VYGOTSKY% 20EN% 20COMPARACION% 20CON% 20LA% 20TEORIA% 20JEAN% 20PIAGET.](http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf)

[pdf.](http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf)



- PEI, Aura María Valencia (2016). Recuperado de  
[https://docs.google.com/document/d/1AC-PzCV8iRsEuN0vvzHxCi9eRG0JwQsEG96x2jdc\\_LM/edit?invite=CM\\_K5BA&ts=58fe6e80](https://docs.google.com/document/d/1AC-PzCV8iRsEuN0vvzHxCi9eRG0JwQsEG96x2jdc_LM/edit?invite=CM_K5BA&ts=58fe6e80)
- Perassi, Z. (2008). LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN: Un campo de controversias (Proyecto de Investigación Consolidado SECyT-419301). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Pulgarín, L (2010). Teorías y bases neuropsicológicas del aprendizaje evaluación del aprendizaje. UCM
- Pulgarín, L (2009) Evaluación del aprendizaje. UCM
- Ramírez, Mauricio. (1996). El concepto de desarrollo humano sostenible. Con la gallina de los huevos de oro. Edit. ECOFONDO-CEREC. Santafé de Bogotá.
- Ramírez Hernández, Irazema Edith (2011). El compromiso ético del docente. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação (ISSN: 1681-5653). Recuperado de  
<file:///C:/Users/admin/Downloads/3989RamirezJano.pdf>
- Redacción Semana.com (25 de febrero de 2016). Mauricio Cárdenas, investigado por partida doble. Semana. Recuperado de  
<http://www.semana.com/nacion/articulo/mauricio-cardenas-es-investigado-por-la-procuraduria-y-la-fiscalia-por-isagen-y-reficar/462823>

Restrepo Gómez, Bernardo (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, [S.l.], v. 7, p. 45-55, ago.

Disponible en:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>

Roldán Cuartas, N. A., Acevedo Serna, L. A., Aldana Segura, L. E., Montoya Arias, M., García Galeano, L. M. y Quintero cano, O. L. (2011). *Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral de los educandos en la institución educativa Hernán Villa Baena de Bello Antioquia* (tesis de postgrado). Universidad Católica de Manizales. Medellín, Colombia.

Rodríguez R., Gregorio. GIL F., Javier. GARCÍA J., Eduardo.(1999) Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones ALJIBE.

Rodríguez, G. Granada:(1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe p. 90-100.et. al.

Runge Peña, A K; Garcés Gómez, J F; (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9() 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>

Serrano, G. P. (2003). Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica (Vol. 95). Narcea Ediciones.

Sposetti y Silva (2001). Los supuestos técnico-epistemológicos de la evaluación curricular en educación. *Revista Multiciencias*. Volumen 1- numero1, pp 3 - 15.

Suárez Escobar, R. A. (2011). *De la evaluación tradicional a la evaluación formativa en la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Andes, departamento de Antioquia* (Tesis de posgrado). Universidad Católica de Manizales. Medellín, Colombia.

Triglia, Adrián (2015) Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>

Rodríguez R., Gregorio. GIL F., Javier. GARCÍA J., Eduardo.(1999) Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones ALJIBE.

Rodríguez, G. Granada:(1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe p. 90-100.et. al.

## Apéndice

### 13. Anexos:

#### *13.1: Anexo 1. Encuesta a estudiantes*

##### Estudiantes

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_ **Grado:** \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás algunas preguntas sobre la evaluación.

Agradezco tu participación y apoyo en este proceso.

**¿Qué entiendes por evaluar?**

---

---

---

**Para ti, ¿Qué son estrategias evaluativas?** (¿Cómo tu profe sabe que tu aprendiste lo que te enseñó?)

---

---

---

**Para ti, ¿Qué es una herramienta o instrumento de evaluación?** (¿Qué usa la profe para evaluarte?)

---

---

---

**Nombra las herramientas o instrumentos más usados en tu institución para evaluar tus procesos** (Escribe ejemplos de evaluación que te hace la profe)

---

---

---

---

---

---

*13.1.1: Anexo 1. 1 Encuesta a maestros***Maestros****Nombre:** \_\_\_\_\_ **Título profesional:** \_\_\_\_\_**Maestro de grado:** \_\_\_\_\_ **Asignatura:** \_\_\_\_\_ **Experiencia laboral (en años):**

\_\_\_\_\_

A continuación encontrarás algunas preguntas sobre tu práctica educativa, específicamente con la evaluación.

Agradezco tu participación y apoyo en este proceso.

**¿Qué entiendes por evaluar?**

---

---

---

**Según el sistema institucional de evaluación (de tu institución) ¿Qué es evaluar?**

---

---

---

**Para ti, ¿Qué son estrategias evaluativas?**

---

---

---

**¿Cuáles son, en tu criterio, las más usadas por ti en los procesos de enseñanza aprendizaje?**

---

---

---

**Para ti, ¿Qué es una herramienta o instrumento de evaluación?**

---

---

---

**Nombra las herramientas o instrumentos más usados por ti en la evaluación los procesos de aprendizaje**

---

---

**13.2: Anexo 2 Formato de planeación**

**PLANEACIÓN SEMANAL**

**ÁREAS CON BAJA INTENSIDAD HORARIA**

**Maestro(a):** Zaida Milena Arango Upegui  
**Área y/o Asignatura:** Ciencias naturales  
**Grado:** Segundo **Año:** 2017 **Periodo:** Cuarto  
**Semana:** 30- 31- 32- 33

<b>COMPETENCIA(S) DESARROLLAR</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar</li> <li>✓ Indagar</li> <li>✓ Explicar</li> <li>✓ Comunicar</li> </ul>	
<b>NÚCLEO(S) TEMÁTICO(S)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La materia y sus propiedades</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑO(S)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diferenciará las características de los materiales usados en la cotidianidad</li> <li>✓ Seleccionará información aprendida sobre la materia para clasificar, identificar y describir los elementos que lo rodean.</li> <li>✓ Interactuará productivamente durante el desarrollo del trabajo de equipo</li> <li>✓ Construirá explicaciones dentro del marco de los conceptos científicos para la presentación de diversos materiales</li> </ul>	
<b>INDICADOR(ES) DE DESEMPEÑO(S)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explica las características de los materiales haciendo uso de un lenguaje “científico”</li> <li>✓ Trabaja de forma productiva dentro del equipo</li> <li>✓ Identifica, describe y clasifica la materia a partir de sus características</li> </ul>	

<b>CLASE</b>	<b>1</b>
<b>No.:</b>	

<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dialogar acerca de los elementos que se encuentran en el aula de clase y elaborar una lista (tablero, pupitre. Muros, ventanas, lápices, cuadernos, personas, ropa, zapatos)</li> <li>✓ Mencionar tres características de cada elemento</li> </ul>	

✓ Construir el concepto de materia y consignarlo en el cuaderno	
<b>EVIDENCIAS DE LO DESARROLLADO</b>	
✓ Cuaderno con definición de materia: todo lo que existe, ocupa un espacio y tiene masa	
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b>GRUPO A:</b>	
<b>GRUPO B:</b>	

<b>CLASE No.:</b>	<b>2</b>
<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definir características como masa, color, forma, tamaño, sabor, materiales naturales o artificiales.</li> <li>✓ Escribir ejemplos de ellas relacionados con los elementos trabajados en la clase anterior</li> </ul>	
<b>EVIDENCIAS DE LO DESARROLLADO</b>	
✓ Cuaderno	
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b>GRUPO A:</b>	
<b>GRUPO B:</b>	

<b>CLASE No.:</b>	<b>3</b>
<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formar equipos de tres.</li> <li>✓ Asignar 5 elementos diferentes (tabla, pin pon, manzana, piedra y plastilina)</li> <li>✓ Desarrollar guía de trabajo</li> </ul>	
<b>EVIDENCIAS DE LO DESARROLLADO</b>	
✓ Guía de laboratorio	
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b>GRUPO A:</b>	
<b>GRUPO B:</b>	

<b>CLASE No.:</b>	<b>4</b>
<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>	
✓ Terminar el desarrollo de la guía de trabajo en el laboratorio	
<b>EVIDENCIAS DE LO DESARROLLADO</b>	
✓ Observaciones en planeación	
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b>GRUPO A:</b>	
<b>GRUPO B:</b>	

<b>CLASE No.:</b>	<b>5</b>
<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>	
✓ Preparar presentación del trabajo realizado	
<b>EVIDENCIAS DE LO DESARROLLADO</b>	
✓ Observaciones en planeación	
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b>GRUPO A:</b>	
<b>GRUPO B:</b>	

<b>CLASE No.:</b>	<b>6</b>
<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>	
✓ Realizar presentación del trabajo realizado	
<b>EVIDENCIAS DE LO DESARROLLADO</b>	
✓ Observaciones en planeación	
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b>GRUPO A:</b>	
<b>GRUPO B:</b>	

<b>CLASE No.:</b>	<b>7</b>
-------------------	----------



<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>	
✓	Terminar presentación del trabajo realizado
<b>EVIDENCIAS DE LO DESARROLLADO</b>	
✓	Observaciones en planeación
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b>GRUPO A:</b>	
<b>GRUPO B:</b>	

<b>CLASE</b>	<b>8</b>
<b>No.:</b>	
<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>	
✓	Realizar hetero-evaluación del trabajo y temática desarrollada
<b>EVIDENCIAS DE LO DESARROLLADO</b>	
✓	Cuaderno
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b>GRUPO A:</b>	
<b>GRUPO B:</b>	

### 13.3: Anexo 3 Guía de laboratorio

Fecha	DIA	MES	AÑO 2017	Semana número	30-31	Grado - Grupo	2° _____	
Nombres							#	
							#	
							#	
							#	
Núcleo Temático	La materia							

#### *La materia en lo que me rodea*

#### Objetivo:

Identificar diferentes propiedades de la materia en las cosas que me rodean.

#### Materiales:

Tabla

Pin pon

Manzana

Piedra

Plastilina

#### Marco de referencia:

Observar video <https://www.youtube.com/watch?v=sp2KB-UMpNM>

<https://www.youtube.com/watch?v=CHbTo4If60I>

## La materia .....

Es todo lo que nos rodea, que tiene masa y ocupa un volumen en el espacio. La materia de la que están hechos los objetos y los seres tienen propiedades que nos permiten diferenciarlas. La materia ya sea inerte o viva posee masa, volumen y ocupa un lugar en el espacio.

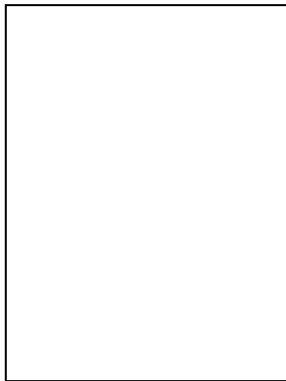





Todo cuanto existe a nuestro alrededor está compuesto de materia.

**Procedimiento:**

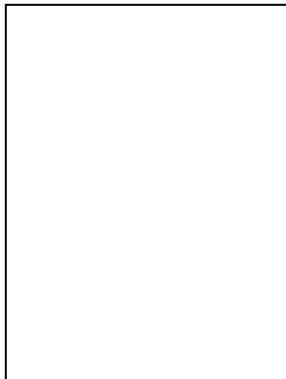
1. Dibuja cada elemento asignado para el trabajo. Al frente escribe las siguientes características: Color, tamaño, forma, textura, masa, material



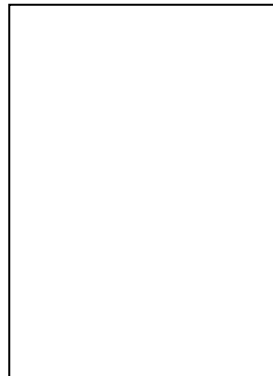
**Tamaño:**  
**Color:**  
**Forma:**  
**Textura:**  
**Masa:**  
**Material:**



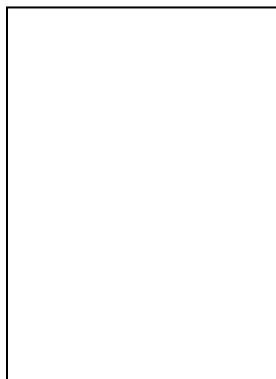
**Tamaño:**  
**Color:**  
**Forma:**  
**Textura:**  
**Masa:**  
**Material:**



**Tamaño:**  
**Color:**  
**Forma:**  
**Textura:**  
**Masa:**  
**Material:**



**Tamaño:**  
**Color:**  
**Forma:**  
**Textura:**  
**Masa:**  
**Material:**



**Tamaño:**  
**Color:**  
**Forma:**  
**Textura:**  
**Masa:**  
**Material:**

**2. Agrupa los elementos teniendo en cuenta las características que sean comunes**

**3. En grupo prepara la presentación de cada elemento usando conceptos como materia, propiedades generales, propiedades específicas, materiales artificiales, materiales naturales. Escribe el dialogo para la prestación y asume el rol de cada material.**

*Ten en cuenta las orientaciones del maestro*

**Firmas Maestros:**

**ZAIDA MILENA ARANGO UPEGUI**

---

**Maestro encargado del área**

---

**Maestro encargado del Laboratorio**

### 13.4: Anexo 4. Lista de chequeo

Estudiante: \_\_\_\_\_ N° de lista: \_\_\_\_\_ Grado: 2° Grupo: \_\_\_\_\_

Área fundamental: Ciencias naturales Semana: 32-33 Fecha: \_\_\_\_\_

Tipo:  de Diagnóstico;  de Núcleo Temático;  Actividad de refuerzo  de Recuperación

Maestro: Zaida Milena Arango Upegui Tema o contenido: **La materia y sus**

**propiedades**

Firma revisado Jefe Dpto.:


Aplicación: Evaluativo X Curricular \_\_\_\_\_

A partir de la observación del trabajo realizado completa el siguiente cuadro. Marca con una X en la opción que corresponde según el criterio valorado

Criterio	Si	No	¿Por qué?
Identifica la materia como todo aquello que ocupa un lugar en el espacio. Todo lo que existe			
Diferencia los materiales naturales de los artificiales			
Relaciona los materiales naturales con los elementos que se encuentran en la naturaleza y da ejemplos			
Relaciona los materiales artificiales con los elementos fabricados por el ser humano y da ejemplos			
Identifica y nombra características comunes en objetos diferentes (propiedades generales)			
Nombra, identifica y diferencia características propias de los objetos, que las hacen únicas (propiedades específicas)			
Realiza actividades de clasificación los materiales			

acorde con las propiedades generales y específicas que poseen			
Presenta explicaciones y descripciones de los materiales haciendo uso de conceptos trabajados y aprendidos en clase			

### 13.5: Anexo 5. Autorización para desarrollo de PPI


**Universidad Católica de Manizales**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA AURA MARÍA VALENCIA**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PERMITIR EL INGRESO AL INVESTIGADOR, "DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN, PROYECCIÓN Y DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES"**

**RIESGOS**

No existe ningún tipo de riesgos al cual se someta por haber permitido el ingreso del investigador. La información recolectada será utilizada sólo con propósitos académicos y bajo total confidencialidad.

**MOLESTIAS**

Acceso a información institucional de carácter académica.


Hispania, Antioquia 29 de Marzo 2017

Yo Orlando Marín Atehortúa con cc. No 3 367 130 de Amago y en calidad de rector de la Institución Educativa Aura María Valencia, **AUTORIZO** para que las Maestras en formación de la especialización en evaluación pedagógica de la Universidad Católica de Manizales; Luz Emilbia Vargas Correa identificado con documento de número 43344080, Claudia Orfely Vargas Correa con documento de número 43346636 y Zaida Milena Arango Upegui con documento de número 43118440 ingresen a esta Institución en rol de **INVESTIGADORES** como ser sujetos y/o actores sociales de Obra de Conocimiento a partir de la fecha hasta el momento que culminen el proceso investigativo.

Certifico y declaro que conozco los objetivos de la investigación. Me han hecho saber que la decisión de permitir el ingreso de las investigadoras es voluntaria. He sido informado de que los investigadores tienen como fin, recoger información y desarrollar la Obra de Conocimiento, de igual forma, se me ha proporcionado el nombre de las personas y el número de teléfono a donde podré llamar si necesito información. Los investigadores se han comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar dudas que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo.

Nombre completo del Investigador/ Firma y número de cédula	Nombre completo del Rector:
Luz Emilbia Vargas Correa <i>Luz EVC</i> 43344080 urrao	<i>Orlando Marín Atehortúa</i> 3.367.130
Claudia Orfely Vargas Correa <i>Claudia Vargas C.</i> 43346636 Orfely	
Zaida Arango Milena Upegui <i>Zaida M. Arango U.</i> 43118440 bello.	

**13.6: Anexo 6 Evidencias de socialización de resultados y propuestas de PPI**



INSTITUCIÓN EDUCATIVA "AURA MARÍA VALENCIA"  
 NÚCLEO EDUCATIVO 712  
 CALLE 49 N° 52-55 TELÉFONO: 8432052  
 RECONOCIMIENTO DE CARÁCTER OFICIAL RESOLUCIÓN N° 124196 DEL 05 DE SEPTIEMBRE DE 2014  
 NIT. 911027473-1 CÓDIGO DANE: 10333000051

**NÚCLEO EDUCATIVO N° 712  
 HISPANIA**

**EL SUSCRITO RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "AURA MARÍA VALENCIA" DEL MUNICIPIO DE HISPANIA**

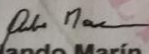
**HACE CONSTAR:**

Que las docentes **CLAUDIA ORFELY VARGAS CORREA, LUZ EMILBIA VARGAS CORREA Y ZAIDA MILENA ARANGO UPEGUI**, socializaron su proyecto de grado titulado **LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA COMO MEDIACIÓN PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL**, trabajo para optar por el título de especialistas en evaluación pedagógica.

La socialización se llevó a cabo en presencia de la planta docente de la Institución Educativa Aura María Valencia, así como también de sus respectivos directivos.

Se expide ésta a petición del interesado.

Atentamente,

  
**Orlando Marín A.**  
 Rector  
 Teléfono: 8432052  
 Celular: 3117498662  
 Correo electrónico: [institucionaura@yahoo.es](mailto:institucionaura@yahoo.es)

Dada en Hispania a los 16 días del mes de Noviembre de 2017.

CORREO ELECTRÓNICO: [institucionaura@yahoo.es](mailto:institucionaura@yahoo.es)  
 WEB: <http://auramariavalencia-hispania.edu.co>  
 TELÉFONOS: 8432052 - 8432076 CELULAR: 3117498662  
 CALLE 49 N° 52-51 HISPANIA ANTIOQUIA  
**"CON CALIDAD EDUCATIVA CONSTRUÍMOS CAMINOS DE VIDA Y PAZ"**



"La evaluación pedagógica como mediación para la formación integral"

Asistencia socialización proyecto de investigación.

Nombre y apellidos	Firma
Monica Liliana Montoya C	
Vicente Fernando Sambani	
Erica Azucena Derssa Olorio	ERICA AZUCENA O
Adriana Rosario Yanegas V	
Lia Maria Betancur Zuluaga	Lia Maria
Cristina Pérez Pérez	
Cristina Villegas Zuluaga Castro	
Richard Comulles	Richard Comulles
Bonnie Sanchez	
Leidy Jurani Curo	Leidy Jurani



## Vita

### 14. Autobiografías de los autores.

#### 14.1. Zaida Milena Arango Upegui

Mi nombre es Zaida Milena Arango Upegui nacida en el municipio de Amalfi, (Antioquia) en el año de 1980, el once de agosto.

Realice los estudios de la básica primaria en la escuela de varones del municipio, hoy Institución educativa Gerardo Montoya. Inicié el desarrollo de la básica secundaria en el colegio Eduardo Fernández Botero, del mismo municipio, allí finalicé el grado octavo y me trasladé de domicilio para terminar este ciclo educativo en la Escuela Normal Superior de Medellín donde inicié mi formación como maestra y terminé la media vocacional en el grado once. Los estudios superiores los realicé en la Universidad de Antioquia donde obtuve el título de Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental.

Mi servicio como maestra lo inicié en el municipio de Amalfi en la zona rural, donde estuve durante cinco años, con la metodología escuela nueva lo que me permitió conocer diferentes realidades de la educación en Colombia y de la bondad que hay en las personas sencillas del campo; esta es una experiencia que me fortaleció en mi decisión de ser maestra. Actualmente, me encuentro en el Colegio Calasanz de Medellín, donde he pasado diez, años en los cuales he crecido, fortalecido y formado como maestra calasancia, desde lo espiritual hasta lo profesional.

## **14.2. Luz Emilbia Vargas**

Mi nombre es, Luz Emilbia Vargas Correa, nacida en el municipio de Urrao Antioquia el 31 de diciembre del año 1972. Realicé mis estudios de básica primaria en la escuela Eduardo Uribe Botero del mismo municipio, mi secundaria la realicé en la Normal departamental Sagrada familia donde inicié mi formación como maestra, y fue así como adquirí mi título de bachiller pedagógico, los estudios superiores los realicé en la Universidad Antonio Nariño, donde obtuve mi título de licenciada en Educación Básica primaria con énfasis en tecnología e informática.

Fue así entonces como inicie mi experiencia como docente el 14 de mayo de 1997 trabajando en el municipio de Hispania donde llevo aproximadamente 21 años, inicie en la vereda Zarzagueta donde labore un año, luego en la Vereda la Cuelga por otro año y desde ahí fui trasladada para la zona urbana donde laboro actualmente.

Años de experiencia: 21 años

Títulos: Bachiller pedagógico

Licenciada con educación Básica Primaria con Énfasis en tecnología e informática

### 14.3. Claudia Orfely Vargas

Mi nombre es Claudia Orfely Vargas Correa

Nací en Urrao, Antioquia EL 28 de agosto 1980, a los 6 años inicié mis estudios de Básica Primaria en la institución Eduardo Uribe Botero de Urrao (Antioquia) terminando mi primaria en 1993, continúe mi básica secundaria culminando con mis grados como bachiller. Como lo que más me llamaba la atención era la pedagogía decidí realizar el proceso de la misma, terminando satisfactoriamente y rápidamente inicié mi experiencia como docente. Trabajé en el municipio de Urrao por espacio de tres meses, de ahí trabajé en el Municipio de Hispania en la Vereda (la Cuelga) por tres años, todo este tiempo estuve trabajando por contratos con el Departamento, hasta que di con la suerte de presentar el concurso de méritos del magisterio, poder pasar el concurso y quedar en propiedad, y elegir como plaza el Municipio de Ciudad Bolívar (Antioquia) en la Institución Carmen Zapata, Vereda el Manzanillo. Estando acá quise afianzar mis estudios realizando la licenciatura con énfasis en lengua castellana, estando realizando la licenciatura quedé en embarazo y culminando mis estudios también tuve la alegría de tener a mi hijo al que le puse como nombre: Juan José Zapata, en el mes de marzo me trasladaron al Municipio de Caldas (Antioquia) en la Institución Educativa Rural Salinas. Estando aquí consolide mi núcleo familiar.