



Universidad[®]
Católica
de Manizales

Relación prácticas evaluativas con enfoque diferencial y
el proyecto educativo institucional: un estudio de caso.

Por: Lizeth Catalina Reinoso Ortega

Asesor. Mg. Ángel Andrés López Trujillo



Fuente. autismomadrid.es



**Relación prácticas evaluativas con enfoque diferencial y el proyecto educativo
institucional: Un estudio de caso.**

**Proyecto de investigación para optar el título de
Magíster en pedagogía**

Estudiante

Lizeth Catalina Reinososa Ortega

Asesor

Mg. Ángel Andrés López Trujillo

Universidad Católica de Manizales

Facultad de educación

Maestría en pedagogía

Manizales

2020

*“la meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada alumno. El rendimiento académico no es lo único relevante”
Verdugo (2009)*

Tabla de contenido

Capítulo I.....	13
1. Planteamiento del problema	14
1.1 Descripción del escenario	14
1.2 Descripción del problema.....	14
1.3 Pregunta de investigación.....	20
1.3.1 Pregunta de conocimiento	20
1.3.2 Preguntas orientadoras.....	21
1.4 Objetivos	21
1.4.1 Objetivo general	21
1.4.2 Objetivos específicos	21
1.5 Premisa.....	22
1.6 Justificación.....	22
<i>1.6.1 La calidad educativa, atendiendo a las formas en que se evalúan y abordan las particularidades del educando en el aula.</i>	<i>23</i>
<i>1.6.2 Las prácticas evaluativas inclusivas un mecanismo de transformación social.</i>	<i>28</i>
<i>1.6.3 Pedagogía y Cultura.</i>	<i>29</i>
Capítulo II	31
2. Marco Teórico	32
2.1 Estado del arte.....	32
2.1.1 Prácticas evaluativas inclusivas	32
<i>2.1.1.1 Antecedentes Internacionales.</i>	<i>34</i>
<i>2.1.1.2 Antecedentes Nacionales.....</i>	<i>42</i>
2.1.2 Coherencia entre modelo pedagógico, sistema institucional de evaluación y prácticas evaluativas	45
<i>2.1.2.1 Antecedentes Nacionales.....</i>	<i>45</i>
2.2 Marco de referencia	59
2.2.1 La práctica evaluativa, una reflexión sobre las posibilidades de transformación del educando	59
<i>2.2.1.1 Educación y desarrollo Humano</i>	<i>59</i>
<i>2.2.1.2 La pedagogía como reflexión sobre la educación, desde el enfoque de la pedagogía de la resistencia</i>	<i>62</i>
2.2.2 Practicas Evaluativas.....	66

2.2.2.1	Perspectiva ideológica de las Prácticas evaluativas	67
2.2.2.2	Concepción de evaluación	74
2.2.2.3	Programa o actividades de evaluación	84
2.2.2.4	Evidencia o situación de evaluación	86
2.2.2.5	Técnicas e instrumentos de evaluación	90
2.2.3	Discapacidad.....	92
2.2.3.1	Discapacidad intelectual	93
Capítulo III	96
3.	Contextualización.....	97
3.1	Reseña histórica Zarzal	97
3.2	Aspecto geográfico y económico	98
3.3	Educación en Zarzal Valle del Cauca	99
3.3.1	Educación inclusiva en Zarzal Valle del Cauca	100
Capítulo IV	106
4.	Diseño Metodológico.....	107
4.1	Enfoque de investigación	107
4.2	Diseño.....	107
4.3	Participantes.....	109
4.4	Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	110
4.5	Fases del proceso de investigación (Ramírez y Rodríguez, 2014).....	112
4.5.1	Fase exploratoria	113
4.5.2	Fase Investigativa.....	115
4.5.3	Fase analítica	124
4.5.3.1	Procedimiento analítico cualitativo.....	127
4.5.3.1.1	Construcción de un sistema categorial apriorístico.....	127
4.5.3.1.2	Selección de la información	132
4.5.3.1.3	La triangulación de la información entre estamentos.....	138
4.5.3.1.4	la triangulación de la información entre las diversas fuentes de información	138
4.5.3.1.5	La triangulación con el marco teórico.....	139
4.5.4	Fase final.....	139
4.6	Componente ético de la investigación.....	139
Capítulo V	140
5.	Descripción y análisis de resultados entrevista	141

5. 1 Concepción de evaluación	141
5.1.1 Concepción de la evaluación Formativa	143
5.1.2 Concepción de la evaluación Instrumentalista	160
6. Descripción y análisis de resultados revisión documental.....	168
6. 1 Resultados SIE.	168
6.1.1 Eje temático 1: La concepción y finalidad de la evaluación institucional.....	169
6.1.2 Eje temático 2: Sistema institucional de evaluación y política educativa nacional	170
6.1.3 Eje temático 3: Características, criterios de la evaluación y escala institucional.....	171
6.1.4 Eje temático 4: Estrategias de valoración integral.....	173
6.1.5 Eje temático 5: Criterios de promoción institucional	174
6.1.6 Eje temático 6: Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes	175
6.1.7 Eje temático 7: Mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación y promoción de los estudiantes.....	178
6.2 Resultados PEI.	178
6.2.1 Eje temático 3: Características, criterios de la evaluación y escala institucional.....	179
6.2.2 Eje temático 6: Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes	186
6.3 Reestructuración e integración de ejes temáticos en principios identificados en el PEI y SIE	187
7. Descripción y análisis de resultados cuestionario	199
7. 1 Concepción de la evaluación institucional IE-EVV	199
7.2 Coherencia entre la práctica evaluativa y la política educativa nacional (Formación y evaluación por competencias)	204
7.3 Coherencia entre la práctica evaluativa y el referente institucional (modelo y enfoque pedagógico)	213
7.3.1 Características de la evaluación.....	213
7.3.2 Criterios de evaluación (descriptores de desempeño basados en aspectos cognitivos, personales y sociales) (Característica coherente de la evaluación: relacionado con el cumplimiento de la finalidad formativa de la IE)	222
7.3.3 Estrategias de valoración integral (Característica participativa).....	229
7.3.4 Criterios de promoción institucional (Característica coherente)	236
7.4 Calidad educativa (acciones de seguimiento al desempeño de los estudiantes) (Característica coherente).....	245
8. Discusión de resultados.....	251
8.1 Coexistencia de lo formativo y lo instrumentalista.	251

8.2 La función pedagógica y el desarrollo integral debilitado	253
8.3 Prevalencia del enfoque instrumentalista	256
8.4 Relación entre prácticas evaluativas con estudiantes en SDI y el PEI	258
<i>8.4.1 Contribuciones de la práctica evaluativa desde el enfoque diferencial a la gestión de aula</i>	259
<i>8.4.2 Contribuciones de la práctica evaluativa desde el enfoque diferencial a la gestión escolar</i>	264
8.5 Lineamientos institucionales de la IE EVV de los procesos de valoración del aprendizaje ...	265
Capítulo VI	268
9. Conclusiones y recomendaciones	269
Referencias bibliográficas	278

Índice de tablas

Tabla 1. Consolidado de los antecedentes 1	52
Tabla 2. Nivel educativo personas con discapacidad en Zarzal.....	101
Tabla 3. Nivel educativo por tipo de discapacidad en Zarzal	103
Tabla 4. Estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas de Zarzal.....	104
Tabla 5. Discriminación por sede del número de estudiantes en situación de discapacidad y discapacidad intelectual de la IE-EVV	109
Tabla 6. Definición de características o atributos de las categorías emergentes de la revisión documental.....	116
Tabla 7. Ejemplo tipos de redacción en positivo y negativo	118
Tabla 8. Resultados pilotaje para el cuestionario No 1, ítems 3 y 14.....	119
Tabla 9. Resultados pilotaje para el cuestionario No 1, ítem 8.....	121
Tabla 10. Codificación Ítems cuestionario	122
Tabla 11. Sistema categorial apriorístico.....	128
Tabla 12. Sistema de códigos.....	132
Tabla 13. Formato matriz triangulación de la información por cada estamento	137
Tabla 14. Formato matriz triangulación de la información entre estamentos.....	138
Tabla 15. Concepción de la evaluación	200
Tabla 16. Coherencia practica evaluativa con la política educativa nacional.....	204
Tabla 17. Frecuencia de uso de las características continua y flexible de la evaluación de los aprendizajes, propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV	213
Tabla 18. Frecuencia de uso de la característica coherente (abordada a través de la escala) de la evaluación de los aprendizajes propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV.....	223
Tabla 19. Frecuencia de uso de la característica participativa (abordada a través de las estrategias de valoración integral) de la evaluación de los aprendizajes propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV	229
Tabla 20. Frecuencia de uso de la característica participativa (abordada a través de los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del SIE) de la evaluación de los aprendizajes, propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV.....	232
Tabla 21. Frecuencia de uso de la característica coherente (abordada a través de los criterios de promoción institucional) de la evaluación de los aprendizajes propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV	237
Tabla 22. Frecuencia de uso de la característica coherente (abordada a través de acciones de seguimiento al desempeño) de la evaluación de los aprendizajes propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV	246

Índice de figuras

Figura 1. Alcances de la investigación. 1. Aportes a nivel práctico y social de la propuesta de investigación. Fuente. Elaboración propia, 2019.	30
Figura 2. 1. Proporción de problemáticas respecto a sectores del desarrollo. Fuente. Plan de desarrollo municipal de Zarzal 2016-2019, 2019.	100
Figura 3. 1. Fases del proceso de investigación. Fuente. Elaboración propia, 2020.	113
Figura 4. 1 Red semántica concepto de evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.	142
Figura 5. 1. Red semántica concepción formativa de la Evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.	145
Figura 6. 1 Red semántica concepción instrumentalista de la Evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.	162
Figura 7. 1 Estructura textual Sistema Institucional de evaluación IE-EVV. Fuente. Elaboración propia, 2020.	169
Figura 8. 1 Aspectos relevantes del PEI de la IE-EVV. Fuente. Elaboración propia, 2020.	179
Figura 9. 1 Partes que conforman el modelo pedagógico de IE-EVV. Fuente. PEI IE-EVV, 2018.	180
Figura 10. 1 Reestructuración e integración de ejes temáticos en principios identificados en el PEI y SIE de la IE-EVV. Fuente. Elaboración propia, 2020.	188
Figura 11. 1 Concepciones de evaluación identificadas la práctica evaluativa desarrollada por las maestras de la IE EVV con los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.	203
Figura 12. 1 Formación y evaluación por competencias en los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.	205

Figura 13. 1 Técnicas de evaluación utilizadas con los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.	209
Figura 14. 1 Red semántica técnicas de evaluación usadas por las maestras con los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.	210
Figura 15. 1 Triangulación de las diferentes fuentes de información con respecto a la formación y evaluación por competencias en los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.	211
Figura 16. 1 Triangulación de las diferentes fuentes de información con respecto a las técnicas de evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.	213
Figura 17. 1 Red semántica de la característica permanente de la evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.	216
Figura 18. 1 Red semántica de la característica flexible de la evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.	220
Figura 19. 1 Red semántica de la característica coherente de la evaluación (criterios de evaluación). Fuente. Elaboración propia, 2020.	225
Figura 20. 1 Red semántica de la característica participativa de la evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.	235
Figura 21. 1 Reflexiones generadas desde la práctica evaluativa con enfoque diferencial, entorno a la coherencia en la sistematización de los logros conquistados por los educandos en SDI, desde la gestión escolar. Fuente. Elaboración propia, 2020.	240
Figura 22. 1 Red semántica característica coherente de la evaluación (criterios de promoción). Repercusiones de la evaluación en la gestión escolar y de aula. Fuente. Elaboración propia, 2020.	243
Figura 23. 1 Red semántica característica coherente de la evaluación (acciones de seguimiento y estrategias de apoyo). Fuente. Elaboración propia, 2020.	250

Introducción

El tema de interés del estudio fueron las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, con estudiantes caracterizados con discapacidad intelectual y su relación con los lineamientos propuestos institucionalmente en la IE EVV (modelo pedagógico humanista y la perspectiva de evaluación). El propósito principal fue analizar las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de la IE EVV de básica primaria, con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y su relación con el proyecto educativo institucional.

El tema pretende generar una reflexión pedagógica frente a la naturaleza educanda del ser humano, la perspectiva de derechos y desarrollo integral, que apunta a la formación social y ciudadano del ser.

El presente texto se divide por capítulos:

En el primer capítulo, se encuentra el planteamiento del problema, explicándose de donde emerge el interés investigativo; se presenta la pregunta investigación, los objetivos y la justificación, explicando la relevancia del estudio para el contexto en el que se desarrolló.

En el capítulo dos, se exponen los referentes conceptuales, comenzando por el estado del arte y después, la conceptualización de las categorías principales del estudio.

En el tercer capítulo, se realiza la contextualización explicándose las condiciones geográficas, económicas del municipio de zarzal, lugar donde se desarrolló el estudio. Así mismo, las condiciones del sector educativo, haciéndose especial énfasis en la educación de las personas con discapacidad.

En el cuarto capítulo se aborda el proceso metodológico; respondiendo a la pregunta ¿Cómo se desarrolló la investigación?, explicando inicialmente el enfoque del estudio, pasando

al diseño metodológico, las participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y la explicación de las fases del proceso de investigación.

El quinto capítulo está dedicado a la descripción y análisis de los resultados a la luz del referente teórico; realizándose la presentación acorde con los objetivos específicos del estudio.

Finalmente, en el sexto capítulo se plantean las conclusiones a las que se llegó con el estudio y las recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo I
Planteamiento del problema,
justificación y objetivos de la
investigación

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del escenario

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa EVV (en adelante IE-EVV), ente oficial que presta los servicios de educación formal desde el grado transición hasta el grado once, acorde con la normativa y los lineamientos del Ministerio de educación Nacional (MEN). Es una institución adscrita a la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca, ubicada en el municipio de Zarzal. Está compuesta por 6 sedes; cinco de ellas con educación desde transición hasta quinto de básica primaria. Y una, donde se presta el servicio sólo en básica secundaria, media y media técnica.

1.2 Descripción del problema

La investigación surgió desde el ejercicio de orientación escolar de la Institución Educativa EVV, al identificar las necesidades expresadas de los docentes en diferentes espacios educativos, acerca de las claridades frente al quehacer pedagógico con los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad intelectual. Fue común, escuchar a los educadores referir ¿Qué hago en el salón con un estudiante en situación de discapacidad intelectual?, ¿Cómo lo evalúo? y si ¿debía ser promovido automáticamente por su situación de discapacidad?

A través del diálogo con los y las docentes, sobre el abordaje en aula de los estudiantes en situación de discapacidad, se identificó la aplicabilidad de una evaluación, basado en pruebas escritas, realizadas al final de cada periodo, con prevalencia del dominio memorístico de contenidos; la propuesta de rutinas pedagógicas repetitivas que no eran aplicables a la cotidianidad de los educandos; y la negativa de realizar adecuaciones curriculares, que permitiera priorizar o flexibilizar un Derecho Básico de Aprendizaje (DBA) o Estándar Básico de

Competencia (EBC), acorde con las particularidades de los estudiantes en situación de discapacidad (en adelante SDI) o las flexibilizaciones requeridas en metodologías o evaluaciones.

También, se identificó la ausencia del seguimiento a las flexibilizaciones requeridas por el referente normativo, que se constituyen en aspecto garante de la participación en el sistema educativo para el estudiante en situación de discapacidad (Ministerio de educación nacional, 2017a); como también la falta de un equipo interdisciplinario de apoyo permanente, con el proceso pedagógico de estos educandos, vistos como los apoyos necesarios para facilitar su participación en el acto formativo (Echeverry, S. y Rivera, J., 2018). Así mismo, la ausencia en la institución educativa de una política institucional clara de Educación inclusiva (IE-EVV, 2018) y la inconsistencia de la práctica pedagógica concordante a la propuesta de formación integral postulada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) reflejada en la forma de retroalimentar los resultados de aprendizajes por medio de la evaluación del estudiante, haciendo énfasis en las debilidades del educando y en el desconocimiento de los estudiantes por parte de los docentes, de las particularidades de sus alumnos, especialmente de aquellos con alguna situación de discapacidad, que según el ministerio de educación nacional (2017b), se constituye en un aspecto clave en el abordaje pedagógico de los estudiantes en SDI.

De esta manera, se generó como reflexión pedagógica la indagación acerca del propósito de la evaluación; la coherencia de la práctica evaluativa con el referente institucional y el abordaje en el proceso educativo llevado a cabo en la IE-EVV, de las características y particularidades de cada estudiante; como un elemento clave para propiciar el desarrollo e inclusión de los educandos en situación de discapacidad intelectual. Es decir, si la práctica

pedagógica era coherente con la intencionalidad formativa, el referente normativo (decreto 1290 de 2009 y 1421 de 2017) e institucional (modelo pedagógico humanista).

También se visualizaba que aún, al hablar de la evaluación de los estudiantes en situación de discapacidad, se preservaba la visión instrumentalista o sumativa, donde se homogenizaba los niveles de aprendizaje de los alumnos. Esto también puede verse reflejado en otras investigaciones, donde se encontró falencias en la evaluación y promoción de los estudiantes con “NEE”¹ (Necesidades educativas especiales) (Muñoz y Otondo, 2018), hecho que pone en relación, dicha problemática con el Sistema institucional de evaluación. Como también identificarse errores de conceptualización en cuanto a la evaluación diferencial (Muñoz y Otondo, 2018, p.78); falencias que se reflejan en la práctica educativa cotidiana de la Institución que se constituyen en estudio de caso de la presente investigación.

Estas realidades, igualmente pueden validarse mediante el estudio realizado por Vega (2009), quien afirma que la interpretación de las prácticas pedagógicas propuestas por los docentes en el aula, demuestran un proceso educativo homogenizante, con énfasis en la transmisión de conocimientos y el desconocimiento de la diversidad propia del contexto educativo, al no reconocerse la condición de educabilidad de los estudiantes; y el desconocimiento de la participación del alumno en el acto educativo (p. 12).

De esta manera se ve la necesidad de generar transformaciones entorno a las concepciones que tiene los docentes sobre la evaluación, enfocándose en la atención educativa a estudiantes en SDI; de tal forma que les permita retroalimentar el proceso formativo de los niños,

¹ NEE, *Necesidades Educativas Especiales*, será entendida en este documento cuando se esté refiriendo a aquellas personas con **Posibilidades De Participación y Aprendizaje** en coherencia con el MEN (2019).

niñas y jóvenes y tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad educativa de su aprendizaje, de la enseñanza y, en definitiva, del conjunto del sistema educativo (Casanova, 2011, p.84).

Cabe resaltar que la evaluación hace parte de un proceso más amplio y complejo como lo es la formación humana, es decir, que se evalúa lo relacionado con la contribución de la escuela, como institución social e histórica al proceso de formación de los sujetos sociales, de los ciudadanos (López, 2007, p.18). Desde esta perspectiva se aborda uno de los grandes retos del sistema educativo, como lo es la garantía de una educación de calidad, especialmente en términos de Educación inclusiva.

Referente a este aspecto, Casanova (2011) ha cuestionado “*si mediante la evaluación, se mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, si se mejora la calidad global del sistema educativo; e indaga por la finalidad de la evaluación en los sistemas educativos*” (p. 82). Así pues, la pregunta por la evaluación, desde la perspectiva inclusiva, y su relación con la calidad educativa, es uno de los problemas actuales de la discusión académica.

Por otro lado, y en relación con la institución educativa que se constituye en el estudio de caso (IE- EVV), entre el año 2019 y 2020², aproximadamente cuenta con un intervalo de estudiantes entre 2100 y 2200, y 31 de ellos, han sido caracterizados en el SIMAT con alguna situación de discapacidad. El 52% de esta cantidad (16 estudiantes de 31), fueron registrados dentro de la categoría de discapacidad intelectual (DI) y el 48% restante, se divide en otros tipos de discapacidades (sistémica, múltiple, física, auditiva, mental psicosocial, etc.); siendo prevalente DI en la población estudiantil de dicha Institución educativa (IE- EVV, 2019).

² Ministerio de educación nacional. (2019). Buscando colegio. Recuperado de [https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/\\$DirectLink&sp=IDest=583](https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/$DirectLink&sp=IDest=583)

Así mismo, se logró identificar una política institucional de evaluación que no tiene en cuenta la diversidad ya que no se establecen específicamente ajustes o criterios para la evaluación y promoción de los estudiantes caracterizados con alguna Discapacidad³. Además de reconocer una política de inclusión ambigua propuesta en el PEI, que deja explícito el acuerdo de prestación del servicio educativo entre la Institución y el padre de familia o acudiente en beneficio del menor, condicionado por el numeral C del fallo de la Corte Constitucional que define "*El derecho a la educación no es absoluto, es derecho-deber y el derecho-deber, exige a todos DEBERES*" (IE-EVV, 2018. p. 428)⁴. Resaltándose especialmente el compromiso del padre de familia y de la IE en estos casos.

Por otro lado, la poca claridad de los docentes frente a las políticas institucionales con relación al abordaje de la diversidad en aula; la poca preparación de los maestros (as) en el abordaje de la población; el desconocimiento de la situación específica de sus estudiantes y sus respectivas particularidades; la resistencia a transformar concepciones o imaginarios de los modelos pedagógicos tradicionales, que se traduce en la negativa del docente a ser flexible frente al cambio de paradigma que se viene dando en el campo educativo y que es producto de la evolución o transformación del pensamiento educativo; expresado en la negativa a planificar las flexibilizaciones curriculares o adaptaciones que se requieren realizar para ellos, el no reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiante, la posibilidad de que cada uno sea evaluado conforme a su capacidad de asimilación; la falta de seguimiento a estas

³ IE-EVV. (2014). *Sistema institucional de evaluación*. Institución educativa EVV, Zarzal, Colombia.

⁴ IE-EVV. (2018). *Proyecto educativo institucional*. Institución educativa EVV, Zarzal, Colombia.

“flexibilizaciones”, a causa de la ausencia de profesional de apoyo pedagógico⁵ de planta; la ausencia del abordaje interdisciplinar de los casos; la priorización de competencias cognitivas por encima de las sociales, desconociendo la educación como práctica social y el valor de la formación que brinda la escuela, a la cotidianidad del ser humano como un sujeto social y cultural y la desvalorización de las condiciones de educabilidad del estudiante en el proceso formativo; son algunas de las problemáticas que se ven reflejadas en algunas de las instituciones educativas oficiales y que se resume en asumir la formación homogénea de todos sus estudiantes y la escasa promoción de una educación verdaderamente inclusiva, carente del componente pedagógico –formativo- para los casos diferenciales.

En el transcurso de la investigación, la IE-EVV matriculaba niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad o con “capacidades disímiles”, como son llamados en el PEI los estudiantes caracterizados con alguna discapacidad, pero se había quedado corta en adaptar los currículos para permitir a estos estudiantes un proceso formativo que avance no solo en su capacidad cognitiva sino también en sus habilidades sociales y emocionales.

A nivel educativo es relevante trascender el focalizarse en el desarrollo cognitivo del ser humano; recordándose que el fin de la educación es promover el desarrollo integral de este, en concordancia con el modelo pedagógico Humanista de la IE- EVV.

Si partimos de la idea que no todos los conocimientos complejos –técnicos- se desarrollan en la vida cotidiana y que, por el contrario, la mayoría de ellos, se conquistan gracias a un proceso educativo; y que solo aplicamos conocimientos básicos la mayor parte del tiempo, todos los individuos, deberían culminar la escuela, desarrollando sus posibilidades y con

⁵ Ver Tipos de cargos docentes en: MEN. (2017). Decreto 1421 de 2017. Bogotá, Colombia, 29 Agosto 2017.

capacidades suficientes para afrontar la vida cotidiana (desarrollo de competencias para su cotidianidad). Por tanto, la práctica pedagógica debe ser la herramienta que haga posible que los estudiantes adquieran conocimientos, aptitudes y habilidades para ser más autónomos en la actualidad. Se necesita entonces, de modelos de evaluación que apunten no solo al desarrollo cognitivo sino social del individuo. Se observa con urgencia la necesidad de asegurar al interior de las aulas estrategias pedagógicas, que posibiliten la recreación de la diversidad de capacidades, de las cuales son portadoras los educandos y que en un escenario de encuentro como lo son las instituciones educativas, trascienden a momentos de enriquecimiento, siempre y cuando se reconozca la individualidad y las facultades humanas que no tienen un carácter homogeneizador, que demande acompañamientos pedagógicos en este sentido, llevando a la invisibilidad de muchos estudiantes, “ *retramientos, frustraciones y finalmente a fracasos escolares como consecuencia de la ausencia de una pedagogía garante de la inclusión social en los claustros académicos*” (Lerma y Ramírez, 2016. p. 13).

Marchesi, Blanco y Hernández (2014) sostienen que uno de los propósitos de la educación es el fortalecimiento de la ciudadanía. Entiéndase ésta como la participación social aceptando las diferencias. Así pues, hablar de Educación inclusiva es una oportunidad para considerar el desarrollo social y ciudadano del ser (p. 24).

1.3 Pregunta de investigación

1.3.1 Pregunta de conocimiento

¿Cuál es la relación entre la práctica evaluativa desarrollada con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y los lineamientos propuestos institucionalmente en la IE EVV (modelo pedagógico humanista y la perspectiva de evaluación)?

1.3.2 Preguntas orientadoras

1. ¿Cuáles son las concepciones de evaluación latentes en las prácticas de los maestros al momento de valorar a los estudiantes en situación de discapacidad intelectual (SDI)?
2. ¿Cuál es el rol otorgado por los profesores a la evaluación en el contexto del proceso formal de enseñanza y aprendizaje?
3. ¿Cuáles son los planteamientos institucionales que dan cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje para estudiantes de la IE- EVV?
4. ¿Cuáles son los aspectos pedagógicos y conceptuales del docente desarrollados en la práctica evaluativa, que inciden en la formación integral de los educandos en situación de discapacidad intelectual?
5. ¿Cuál es el aporte de la reflexión pedagógica, generada con la evaluación, en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para la atención a la diversidad en aula?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Comprender las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de la IE EVV de básica primaria, con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y su relación con el proyecto educativo institucional.

1.4.2 Objetivos específicos

- Describir las ideas de evaluación que orientan el quehacer docente con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual en la IE EVV.

- Identificar los planteamientos institucionales que den cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje para estudiantes de la IE- EVV.

- Reconocer la relación entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y lo planteado en el PEI de la institución educativa en estudio.

1.5 Premisa

La práctica evaluativa desarrollada por los docentes de la IE EVV con los estudiantes en SDI, no está siendo coherente con el referente institucional (Modelo pedagógico humanista y evaluación formativa).

1.6 Justificación

La presente investigación es relevante por su carácter práctico –pedagógico, evaluativo- y social, para la Institución educativa donde se desarrolla y su contexto.

El proyecto es necesario, ya que se visualiza la falta de coherencia entre la práctica pedagógica, evaluativa, el Sistema Institucional de Evaluación (SIE en adelante) y modelo pedagógico, desde una perspectiva de educación inclusiva.

En la cotidianidad, durante la atención de la diversidad en aula, es común escuchar a los docentes cuestionarse por aspectos curriculares, didácticos y de evaluación de los estudiantes en SDI. De aquí la necesidad de generar reflexiones que se puedan considerar en el momento de evaluar a niños, niñas o jóvenes que se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación, y que permitan como tal, enriquecer su proceso de formación apuntando a la integralidad del ser.

Uno de los propósitos del presente estudio, es brindar un conocimiento comprensivo de la educación en su integralidad, que tiene como perspectiva de trabajo, la indagación acerca de la formación y naturaleza educanda del ser humano (Arias, 2002), pensada desde el reconocimiento de su diversidad. Desde aquí, brindar la oportunidad de abrir ángulos de reflexión que permitan integrar formación y desarrollo humano como objeto de investigación educativa, considerando la pedagogía como reflexión acerca de la educación (Ortiz, 2017).

También, es relevante enfocarse en el carácter práctico de la presente investigación, ya que brinda reflexiones que permitirán modificar concepciones asociadas a una visión homogeneizadora de la enseñanza y el aprendizaje. Una vez se logre el cambio de estas concepciones, se logrará mejorar la práctica pedagógica.

Y a su vez generar un impacto que se refleja en la calidad educativa que se ofrece; además de visualizar a la atención educativa a la diversidad en aula, como una oportunidad de transformación social.

1.6.1 La calidad educativa, atendiendo a las formas en que se evalúan y abordan las particularidades del educando en el aula.

Durante el proceso educativo, se enseña y evalúa lo que es bueno y prevalente para el estudiante, y aquello que potencie como tal su desarrollo integral. Si se tiene en cuenta, que el acto pedagógico, surge a partir de un estándar y un contenido como referente, el objetivo del acto educativo es construir conocimiento a partir de estas referencias. Por tanto, el propósito del currículo estándar es construir significados de manera conjunta entre los estudiantes y el educador. Así, “*se reconoce el aprendizaje como un acto social, en el que todos, en igualdad de condiciones, tienen la oportunidad de participar*” (Silvera, 2016, p. 316). De esta marea, el

énfasis está *“en la relación docente- estudiante durante el acto educativo, y en el aprendizaje como resultado de ese proceso que es consecuencia de la práctica pedagógica y la interacción”* (Silvera, 2016, p. 316).

Para la autora, estas relaciones determinan el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero destaca la evaluación como un *“proceso que articula y legitima el acto educativo”* (Silvera, 2016, p. 318). Pese que han existido avances en modelos flexibles del currículo, pensados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, aún, la evaluación no se ha pensado desde esta perspectiva, ya que continúa predominando la visión instrumentalista de la evaluación, donde prevalece una metodología cuantitativa.

Una perspectiva instrumentalista de la evaluación incide en la calidad educativa que se brinda y en los objetivos de formación que se pretenden. Desde la perspectiva de la educación para el desarrollo humano, se forma para potencializar las habilidades y construir múltiples oportunidades de desenvolvimiento del ser. No obstante, en el sistema educativo colombiano, orientado a los resultados de una evaluación técnica, se observa que se está educando para adaptarse o ajustarse a un sistema económico, que requiere cada vez más, demostrar como resultado, una mayor productividad. Es así como, se limita el desarrollo de las posibilidades del ser humano, al proponerse una visión instrumentalista del acto educativo (Silvera, 2016, p. 317). Podría decirse entonces, que la educación colombiana, forma para dar respuesta a un sistema económico y no para contribuir en sí, al desarrollo de su población.

Gutiérrez (2010) plantea que *“el papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa*

privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas” (p. 23).

Y es en el afán de medir, cuantificar, comparar donde se empieza a entender algunos motivos de la deserción escolar. Especialmente en los casos de discapacidad, en donde al no ajustarse los educandos, a la parametrización que se hace dentro del mismo sistema, hacen que deserten de él. Ejemplo de ello, son los constantes cambios de planteles educativos de los niños, niñas o jóvenes con alguna particularidad en su desarrollo (deserción temporal) o que, con frecuencia, no salgan de un nivel básico de desempeño, de acuerdo a la escala de valoración de las instituciones educativas.

La permanencia de los educandos en situación de discapacidad, en el sistema educativo colombiano, es baja, demostrándose que son pocos los jóvenes en condición de discapacidad los que alcanzan a culminar su Bachillerato. Al respecto, la Fundación Saldarriaga Concha, sostiene que, en Colombia, el *“56,8% de las personas con discapacidad que se encuentran entre los 5 y los 20 años están vinculados a procesos de formación básica; sin embargo, solo el 5,4% de estas personas logran terminar el bachillerato”* (Hurtado y Agudelo, 2014, p. 46). Es decir, que es el 51% de la población en condición de discapacidad, la que deserta de la educación básica y media, aumentándose cada vez más las problemáticas de pobreza, salud y desigualdad, como factores determinantes para el desarrollo humano, social y cultural.

Es así como se observa con urgencia, la necesidad de asegurar al interior de las aulas educativas estrategias pedagógicas, que posibiliten la recreación de la diversidad de capacidades, de las cuales son portadoras los educandos y que en un escenario de encuentro como lo son las instituciones educativas, trasciendan a momentos de enriquecimiento, siempre y cuando, se reconozca la individualidad y las facultades humanas que no tienen un carácter

homogeneizador, y que demanda acompañamientos pedagógicos que llevan a la invisibilidad de muchos estudiantes, al retraimiento, frustraciones y finalmente a fracasos escolares como consecuencia de la ausencia de una pedagogía garante de la inclusión social en los claustros académicos (Lerma y Ramírez, 2016. p. 13).

Silvera (2016) sostiene que:

La evaluación ha incidido en el nivel de deserción de los estudiantes, expresando que algunos autores como Acosta (2009), Zárate y Socha (2009) coinciden en sus investigaciones al afirmar que el fenómeno de la deserción escolar se encuentra estrechamente asociado y relacionado con causas académicas y en aspectos relacionados con el aprendizaje tales como políticas de evaluación, **la evaluación**, los métodos y metodologías utilizados por las instituciones educativas y respaldadas por el mismo Estado, que inciden significativamente sobre la decisión de desertar temporal o definitiva del sistema educativo (p. 319).

Para esta autora, existe una relación entre la evaluación y la deserción escolar, ya que los estudiantes dirigen sus esfuerzos a obtener una alta calificación, razón que se ve movilizadora por sus concepciones frente a la evaluación, lo que implicaría que el sentido en el sistema educativo está en demostrar a nivel cuantitativo sus conquistas. Pero para aquel que no logre obtener estas, se constituye en un factor desmotivador que incide en la permanencia dentro del sistema, al no cumplir con estos objetivos o metas (p. 322).

La evaluación se constituye en el vehículo de resignificación de la práctica pedagógica para la garantía de una educación de calidad. Ya que es a través de esta, donde se da lugar a

mejoras frecuentes, retroalimentando el docente su propio ejercicio; hecho que le permitirá potencializar las capacidades del educando y, por tanto, su desarrollo integral.

Comprender las prácticas evaluativas que se desarrollan durante la atención educativa a la diversidad en aula, permitirá aportar reflexiones que den lugar a la transformación “positiva” de estas prácticas. Positivas, entendidas como de mayor participación social.

La necesidad de generar transformaciones entorno a las concepciones o imaginarios que tiene los docentes de la evaluación, enfocándose en la atención educativa a la diversidad; permitirá retroalimentar el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes en SDI y *“tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad educativa de su aprendizaje, de la enseñanza y, en definitiva, del conjunto del sistema educativo”* (Casanova, 2011, p. 84).

Autores como Coll, Barberà y Onrubia (2000) sostienen que mientras no exista una transformación en la evaluación, no hay probabilidad de generar un cambio en las prácticas pedagógicas (p. 2). De esta manera, al proponerse una evaluación procesual, permanente, flexible, diversificada, que dé cuenta de los aprendizajes del estudiante, se logrará contribuir a una práctica pedagógica pertinente y de calidad.

La coherencia entre la práctica pedagógica y evaluativa; dará lugar al reconocimiento de las particularidades del educando, superando el prototipo de educación tradicional (homogenizante). El abordaje de las condiciones de educabilidad del alumno en su proceso de formación, contrasta con lo que es la formación homogénea del individuo. Una verdadera Educación inclusiva, no carece del componente pedagógico –formativo- que está inmerso en las condiciones de educabilidad de todo ser humano.

Los procesos de evaluación pedagógica pueden considerarse una acción educativa que brinda mayores y mejores aprendizajes, a partir de los resultados que se obtiene en esta. Con

estos se permite retroalimentar o fortalecer conocimientos, habilidades o destrezas de los educandos. De esta manera, se beneficia el sistema educativo al contar con prácticas pedagógicas inclusivas de calidad, a partir del fortalecimiento de los procesos, aprendizajes y conquistas de las personas con discapacidad a través de su participación, tomando como fuente los resultados de la evaluación.

1.6.2 Las prácticas evaluativas inclusivas un mecanismo de transformación social.

Al hablarse de evaluación, se retoman las contribuciones de la escuela a la formación humana, al constituirse en la “*institución social e histórica*” que forma ciudadanos, “*sujetos sociales (...) e incide en la construcción de imaginarios*” (López, 2007, p.18).

La resignificación de prácticas evaluativas, en el proceso educativo, se constituyen en “*incitadores de la acción*” (Vélez, 2013). Los “*incitadores de la acción*” entendidos como un elemento clave en los cambios actitudinales frente a la educación inclusiva.

Idárraga, Galeano y Montt (2017), plantean que “*la evaluación se constituye en una herramienta generadora de cambios sociales, vista desde su enfoque humanista, puesto que permite que las personas adelanten procesos de búsqueda de identidad, de motivación y crecimiento personal; la evaluación habita en lo profundo de los proyectos transformadores de la sociedad, regulariza y armoniza las conductas conforme a unas leyes y normas e interioriza los valores que rigen el comportamiento humano desde la escuela*” (p. 48).

El propósito de la educación es la formación del individuo. Bien lo dice Casanova (2011) “*La finalidad básica de la educación es preparar para la vida a las nuevas generaciones de ciudadanos*” (p. 79).

Podríamos decir que la base de la educación inclusiva, es dotar de competencias para la construcción de una sociedad democrática. Las sociedades democráticas entendidas como aquella que *“en principio asume las diferencias y las valora, además de tomarlas en cuenta para que las personas que, en un grupo determinado, se singularizan más por sus características peculiares, dispongan de las mismas oportunidades de educación, formación y desarrollo que el resto”* (Casanova, 2011. p.79).

De esta manera, la práctica pedagógica (y para el caso, las prácticas evaluativas) genera movilización social y cultural frente a la educación inclusiva. La oportunidad de resignificar estas prácticas, se constituye en una contribución para generar transformaciones sociales en el tema de la educación inclusiva.

1.6.3 Pedagogía y Cultura.

Si bien la escuela es vista como uno de los escenarios de formación humana, también es el entorno donde se logra movilizar estructuras sociales, desde la constante resignificación de las prácticas pedagógicas. Así pues, el pensarse estas, en función de la diversidad, permite generar movilizaciones sociales que dan lugar a las transformaciones culturales, logrando así una sociedad más incluyente. De esta manera, la pedagogía es el *“dispositivo de control simbólico que recontextualiza, transforma y reproduce la cultura y las ciencias en una sociedad”* (Díaz, citado por Tamayo, 2007).

En la figura 1, se puede visualizar la síntesis de las contribuciones del estudio, desarrolladas con anterioridad.

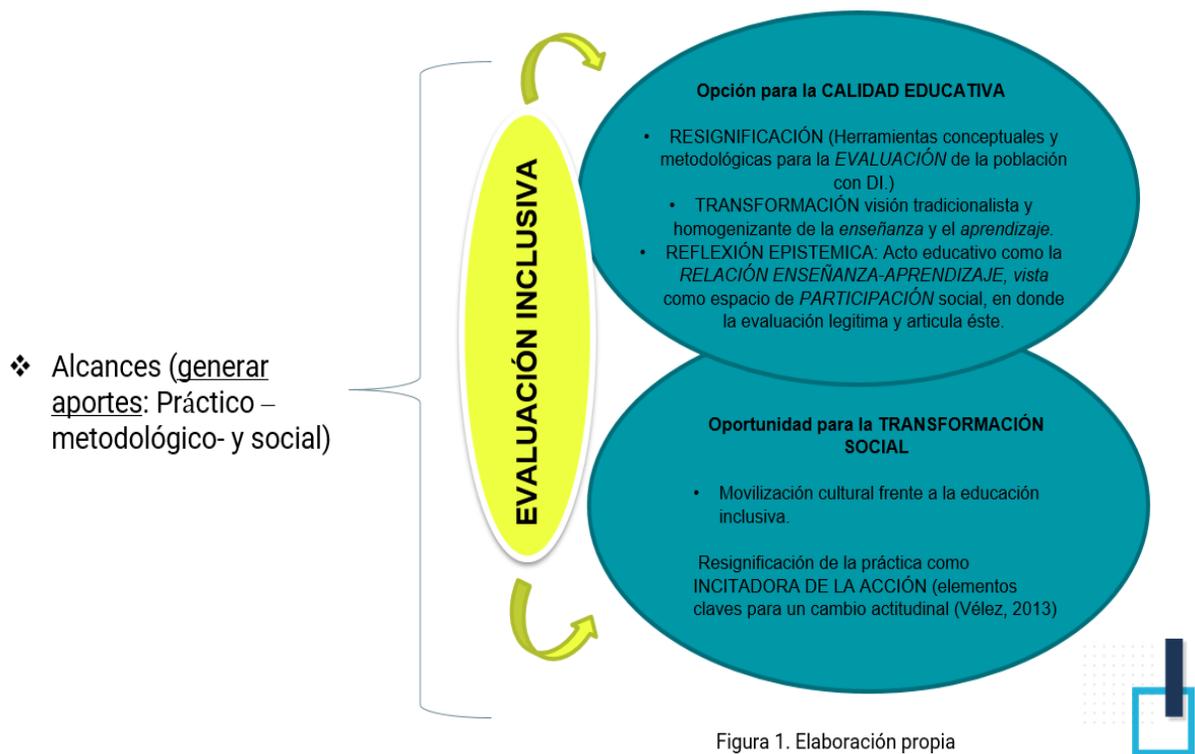


Figura 1. Alcances de la investigación. 1. Aportes a nivel práctico y social de la propuesta de investigación. Fuente. Elaboración propia, 2019.

Capítulo II

Referentes teóricos y conceptuales

2. Marco Teórico

2.1 Estado del arte

Para facilitar la comprensión del estado de arte en esta investigación, se presentan los estudios en dos grupos descritos a continuación.

El primero, está conformado por trabajos realizados sobre las prácticas evaluativas inclusivas y el segundo grupo de estudios revisados, son los correspondientes a la coherencia entre modelo pedagógico, SIE y prácticas evaluativas.

2.1.1 Prácticas evaluativas inclusivas

En el campo de la evaluación se puede identificar estudios que abordan los imaginarios, actitudes y concepciones de los docentes frente a la integración o inclusión de estudiantes con Discapacidad o Necesidades educativas especiales (González y Triana, 2018; Galeano y Montt, 2017; Vélez, 2013; Casanova, 2011; Vega, 2009). A partir de estas representaciones sociales de la educación inclusiva, se determina que las concepciones de los docentes, inciden en el tipo de práctica pedagógica que propone (Cedillo, et al., 2018; Azorín, 2017; Prieto y Contreras, 2008; Lerma, et al. 2016; García, et al. 2015) y como el conocimiento y análisis de esta, da cuenta de la propensión a asumir la evaluación desde una tendencia homogenizante del proceso educativo. Es decir, amplia prevalencia de la evaluación instrumentalista, que se conserva, aún al hablar de educación inclusiva (González y Triana, 2018; Muñoz y Otando, 2018; Silvera, 2016; San Martín, 2012; Moreno, 2010; Prieto, 2009). También se identifica como categoría emergente con relación a las prácticas evaluativas en el campo de la educación inclusiva, la evaluación diferenciada (Agut, 2010; Rodríguez y Hernández, 2009, citados por San Martín, 2012, p. 169).

Desde esta perspectiva se considera la evaluación de manera integral, en la que se utilizan diversas estrategias didácticas y evaluativas en función de las características de los estudiantes. Y en el que los resultados de la evaluación permiten reconocer las necesidades educativas, adaptar la enseñanza y determinar los apoyos requeridos para acceder al currículo. No obstante, detrás de esta categoría emergente, se visibilizan problemáticas a los cuales se ven enfrentados los docentes como lo son la poca formación para el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en aula, ya que se desconoce estrategias de evaluación con esta población; la falta de tiempo, producto de la tendencia homogenizante que es latente en el sistema educativo; y la ausencia de herramientas, para brindar apoyo al estudiante con estas características (San Martín, 2012, p. 178).

Dentro de las tendencias en evaluación, se destacan la instrumentalista, la formativa y dentro de esta, la constructivista o inclusiva propuesta por Casanova (2009, citado por San Martín, 2012), en la cual la enseñanza se ajusta a los avances del estudiante, es decir, los procesos de valoración retroalimentan el acto pedagógico y permite reconocer los apoyos que requiere el educando “*para acceder al currículo propuesto institucionalmente*” (San Martín, 2012, p. 169). Mediante esta se atiende a la diversidad, realizando ajustes en la forma de enseñar, atendiendo a las características individuales del educando.

La perspectiva instrumentalista (Palau de Mate, 2005, citado por Prieto y Contreras, 2008, p. 250) hace referencia a la réplica de los conocimientos que han sido transmitidos por los docentes, en donde se realiza un “Control de apropiación”.

La perspectiva formativa-emancipadora (Freire, 2002; Eisner, 1994; Carr, 1999, citados por Prieto y Contreras, 2008, p. 250), apunta a una evaluación que contribuye al desarrollo social

de los estudiantes, en tanto se formarán “*personas más autónomas y conscientes de sus responsabilidades sociales*” (Prieto y Contreras, 2008, p. 250).

Desde la perspectiva formativa, se propone una reflexión que se genera “*en el campo de la educación, frente a la naturaleza educanda del ser humano, la perspectiva de derechos y desarrollo integral, que apunta a la formación social y ciudadano del ser*” (Prieto y Contreras, 2008, p. 250). También, se concibe el acto educativo, centrado en la relación enseñanza-aprendizaje, como un espacio de participación social. Y la evaluación como el proceso que “articula” y legitima éste; considerando la evaluación formativa-inclusiva- como una opción de calidad educativa y transformación social frente a la inclusión (Idarraga et al., 2017; Silvera, 2016; Lerma, et al., 2016; Marchesi et al., 2014; Vélez, 2013; Casanova, 2011; López, 2007). Así mismo, se plantea como la coherencia entre la práctica pedagógica y evaluativa; dará lugar al reconocimiento de las particularidades del educando, superando el prototipo de educación tradicional (homogenizante), ya que una verdadera Educación, no carece del componente pedagógico –formativo- que está inmerso en las condiciones de educabilidad de todo ser humano.

2.1.1.1 Antecedentes Internacionales.

Muñoz y Otando (2018) realizan el estudio denominado “Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” cuyo objetivo fue describir las acciones de evaluación de los aprendizajes para los estudiantes con NEE, realizadas por profesores de aula común y de educación diferencial, analizando la coherencia entre estas acciones y la propuesta de la normativa chilena vigente.

Se realizó un estudio mixto de tipo secuencial.

En cuanto a los resultados de la investigación, en la primera fase, se identificó en las acciones propuestas por los docentes, dos enfoques de evaluación: uno tradicionalista (memorística, centrada en objetivos de aprendizaje) y otro, constructivista (la evaluación como medio para tomar decisiones y realizar cambios didácticos; construcción de aprendizajes a partir de presaberes de los educandos). También se identificó que los docentes entienden por estrategia evaluativa, el momento e instrumento de evaluación que implementa. Así mismo, en cuanto a los procedimientos de evaluación más utilizados se encontró la organización esquemática de la información, los interrogantes entorno a presaberes, la lluvia de ideas. Y los instrumentos que tienden a usar los maestros con mayor prevalencia los exámenes escritos, la rejilla de observación y las preguntas de carácter oral.

En la fase cualitativa, se identifica los docentes expresan adaptaciones de la evaluación como la principal acción evaluativa que realizan con los estudiantes con NEE y dentro de estas se tienen en cuenta: la acción evaluativa (Un instrumento adecuado de evaluación y ajuste en el tiempo), la evaluación personalizada (individual y espacio exclusivo) y la realización del instrumento de evaluación de acuerdo con las características del estudiante.

Así mismo, se logró reconocer que los docentes priorizan el uso del examen escrito, a pesar de tener conocimiento de otros mecanismos (rúbricas, pautas, trabajos grupales), y señalar que son necesarios utilizarlos con sus estudiantes con NEE.

Con relación al instrumento de evaluación, los profesores usan exámenes escritos ajustando los ítems o textos que hacen parte de la prueba. También tienden a evaluar elementos que no guardan relación con los indicadores como el nivel de frustración del estudiante, las necesidades educativas independientemente del grado escolar al que pertenecen.

Se destaca el uso de pruebas escritas asociado a la falta de tiempo, número de estudiantes en aula a los cuales deben atender, condiciones físicas y recursos del aula o escuela; como factores externos a su práctica. También, se asocia a factores internos de los docentes, la costumbre o adaptación a determinado instrumento, la falta de formación para la elaboración de otros, y el sentimiento de mayor esfuerzo que requiere realizar otras actividades evaluativas.

Esta investigación concluye que:

los profesores declaran conceptos constructivistas e inclusivos, pero utilizan procedimientos tradicionales; manifiestan realizar acciones según la normativa Chilena vigente, pero describen prácticas centradas en un instrumento de evaluación escrito y no incorporando a los padres en la planificación de la evaluación. Además, que los profesores priorizan objetivos de aprendizaje, describen trabajo personalizado según características del estudiante; adaptan un instrumento tipo; justifican sus ajustes con base en la calificación y no a características del estudiante; como también, que el pilar Diseño Universal de Aprendizaje menos instalado tiene relación con el desarrollo de la autonomía, motivación y clima de aceptación en el aula (Muñoz y Otando, 2018, p.71)

Este estudio refleja falencias y problemáticas con relación a las políticas de educación inclusiva, que demuestran la necesidad de trabajar en la formación del docente y en factores que se constituyen en obstáculos, propios del sistema educativo, como la cantidad de estudiantes en el aula y las condiciones materiales del salón y la escuela.

Otro de los estudios desarrollados en este grupo, es el de Martínez y García (2017) denominado “Análisis de las Prácticas Evaluativas Inclusivas de Tres Docentes de Educación Preescolar en México” cuyo objetivo fue caracterizar las prácticas evaluativas con enfoque formativo inclusivo de educadoras de educación preescolar. Fue un estudio cualitativo, tipo investigación-acción participación.

En cuanto a los resultados de la investigación, se encontró:

1. Interpretación de las educadoras del enfoque formativo de la evaluación propuesto en el referente normativo mexicano: Las docentes expresan seguir los lineamientos proporcionados. Pero, se identifican las dificultades de adaptación a la propuesta normativa, por el cambio frecuente de ideologías y modelos de evaluación. También tener claridad frente al sustento teórico de la evaluación formativa e igualmente, ser consciente que para llevar a cabo una buena evaluación se requiere de la articulación de la familia. Frente a la puesta en práctica de la evaluación formativa, los hallazgos demuestran que se requiere trabajar en la diversidad de instrumentos de evaluación acordes a las particularidades de los estudiantes, atendiendo también al DUA, en donde se propone la diversidad de formas de percibir la información para garantizar el acceso al currículo y desarrollo de habilidades en los educandos.

2. Prácticas que realizan las docentes, de acuerdo con las interpretaciones que han construido del plan de estudios: Los hallazgos de esta investigación demuestran la inconsistencia en la sistematización del proceso de evaluación. Al igual que entre lo que se planea y la forma en que se evalúa. En cuanto al uso de los instrumentos de evaluación, se emplea el diario de campo, la escala estimativa (niveles de logro) y la rúbrica.

Por otro lado, se encontró que hay algunos factores que inciden en las prácticas evaluativas, como la gestión pedagógica e institucional, la autonomía profesional, las percepciones de las educadoras, y los factores contextuales.

El estudio concluye que es necesario promover una evaluación formativa e inclusiva, es decir, centrada en el proceso de cada alumno y en el reconocimiento de sus estilos de aprendizaje. Así, para promover una evaluación inclusiva, es necesario el consolidado y sistematización de lo que se planea y evalúa, evidenciando avances, falencias tanto del estudiante como del maestro.

Los autores refieren que otro aspecto que puede contribuir a realizar mejoras en las prácticas evaluativas es el trabajo cooperativo, el cual podría ayudar a que las docentes reconozcan los referentes conceptuales desde los cuales desarrollan las prácticas evaluativas y conciban la evaluación como un proceso formativo e inclusivo.

Así mismo, San Martín (2012) realiza el estudio denominado “Atención de la diversidad en el contexto Educativo Chileno: concepciones del Profesorado sobre evaluación y diseño de la Propuesta curricular” cuyo objetivo fue describir las concepciones que poseen los docentes respecto a los dilemas que supone el diseño de la propuesta curricular y evaluativa para atender a la diversidad del alumnado.

Se realizó un estudio descriptivo de corte cualitativo, a partir de un diseño flexible enmarcado en un paradigma interpretativo.

Los resultados de la investigación, reflejan en cuanto al diseño curricular, tres concepciones en los docentes: Flexible (currículo flexible), adaptativa (currículo especial) y homogenizante (currículo común sin adaptaciones). Pero, pese a considerar para la población con NEE, una enseñanza adaptativa, se identifican dificultades a nivel práctico asociado a la

formación profesional y ausencia de tiempo, por la cantidad de alumnos por aula y, y la diferencia marcada en el desarrollo de las habilidades de los educandos que presentan discapacidad intelectual en relación al resto del curso.

En cuanto a la evaluación, los resultados indican la presencia de dos tendencias: “*modelo clásico de evaluación (teoría directa) y modelo de evaluación continua y formativa (teoría constructiva)*” (San Martín, 2012, p. 178). Se evidencia que los participantes del estudio reconocen la necesidad de particularizar la evaluación, atendiendo a la diversidad del alumnado. Sin embargo, los docentes manifestaron dificultades para llevar a la práctica estos planteamientos debido sentimientos de inequidad en el curso, mayor inversión de tiempo dado que implica un mayor trabajo, asociado a las falencias de formación del maestro.

Así mismo, destaca que, debido a las dificultades descritas para lograr particularizar la evaluación, es posible “*identificar la presencia de teorías implícitas distantes de los planteamientos de la educación inclusiva; delegando esta función a los educadores diferenciales*” (p. 178).

Además, respecto a las concepciones de evaluación, los maestros hacen referencia a procesos de valoración relacionados con los contenidos de aprendizaje, pero omiten procesos evaluativos de contenidos procedimentales y actitudinales.

Esta investigación concluye que, en cuanto a la evaluación, predomina una perspectiva tradicionalista. Al igual que la carencia de formación profesional para dar respuestas educativas a la diversidad, a pesar de reconocer el papel fundamental de la formación profesional para el logro de una educación inclusiva.

Igualmente, este estudio permite pensarse como vacío conceptual las estrategias didácticas para atender a la diversidad y, procesos de reflexión crítica respecto ideologías emergentes en las prácticas pedagógicas.

Así mismo, que para aportar a la transformación social frente a la educación inclusiva es relevante trabajar sobre procesos de redescrición representacional (Karmiloff-Smith, 1992, citado por San Martín, 2012) que faciliten el cambio y mejora que constantemente requiere la educación. Y que el pensarse una calidad educativa para todos, requiere de un diseño curricular flexible que se ajuste a las características y particularidades de los estudiantes.

Por último, en el primer grupo de investigaciones, en el referente Internacional, Santiuste y Arranz (2009) realizan el estudio denominado “Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación” cuyo objetivo fue estudiar el concepto de evaluación en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros inclusivos de Educación Primaria. Un estudio realizado en el marco de las actividades de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, entre los años 2005 y 2008.

La metodología empleada en el proyecto se basó en la creación de grupos de expertos, coordinadores nacionales y personal de la Agencia que dirigían los debates y las conclusiones de las sesiones de trabajo. En una segunda fase, se efectuaron visitas a cinco centros escolares y de recursos de Alemania, Austria, Dinamarca, Francia e Inglaterra. Se pretendía explorar en detalle la práctica de la evaluación en un ámbito escolar de educación inclusiva. Para la elaboración de la documentación se ha utilizado la información obtenida de las observaciones, los debates y las reflexiones realizadas durante y después de cada visita de estudio.

En cuanto a los resultados de la investigación, se concibe una evaluación inclusiva, como la valoración que se realiza mediante el uso de métodos y procedimientos para recoger los logros alcanzados y desarrollados por los estudiantes.

Se concibe el concepto de entornos inclusivos como comunidades de acogida que trabajan para desarrollar un currículo que permita el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. De igual manera, se identifica que la normativa y la práctica sobre evaluación es el resultado del desarrollo legislativo y de la concepción del proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Se evidenció en los países donde se realizó el estudio, que se llevan a cabo procesos de evaluación general, centrados en comparar logros. Como también la realización de procedimientos específicos y normativos de evaluación individual para identificar las necesidades especiales e informar sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Los autores resaltan que la vinculación de los equipos de apoyo está implicada en la evaluación para la identificación inicial de necesidades educativas especiales.

Por otro lado, dentro de las características de la evaluación inclusiva, se destacan una evaluación continua y formativa, es decir una evaluación para el aprendizaje y no meramente del aprendizaje. Se resalta la obligatoriedad de referir la evaluación inicial a los objetivos del currículo, la necesidad de unir los objetivos del currículo y los esquemas de evaluación a los Planes Individuales Educativos (PIE) y la adaptación de los métodos de evaluación en las clases ordinarias para detectar las necesidades de los alumnos con dificultades específicas.

También, mediante el estudio, se reconoce que el propósito de la evaluación es identificar logros y dificultades en relación con objetivos específicos, proporcionando una retroalimentación formativa que oriente futuros programas de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, que dentro de los principales retos que se tienen, en cuanto a la evaluación, es desarrollar sistemas de evaluación que faciliten la inclusión. La necesidad de realizar evaluaciones diagnósticas para determinar las necesidades educativas que a futuro den cuenta del proceso de la enseñanza-aprendizaje. Esto concibe un cambio de enfoque hacia un nuevo modelo educativo que atribuye responsabilidad al docente en la evaluación inicial y continua.

Se destaca que la evaluación inicial debería incidir en el Plan Educativo Individual.

El estudio concluye la necesidad de los seguimientos realizados por los equipos de apoyo, el retomar sus recomendaciones en los Planes Educativos Individuales, ampliar el objetivo de la evaluación más allá de contenidos conceptuales, articular los Planes Educativos Individuales y la evaluación, desarrollo de estrategias para registrar la información obtenida a través de la evaluación y las evidencias del aprendizaje del alumno. Además del derecho de todos los alumnos a participar en los procedimientos de evaluación, y la importancia de informar del desarrollo del proceso de aprendizaje, utilizando diversos métodos, procedimientos e instrumentos. Por último, la importancia de la participación de los padres y alumnos en los procesos de aprendizaje y evaluación.

2.1.1.2 Antecedentes Nacionales.

López, Marín y Escobar (2018) realizan el estudio denominado “Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas” cuyo objetivo fue desarrollar relaciones teóricas de evaluación, pedagogía e inclusión a través de la presentación del diseño de la rúbrica evaluativa con escala liker para la objetividad del proceso evaluativo.

Fue un estudio cualitativo de tipo acción-participación desarrollado así: 1) participación comunitaria, 2) indagación protagónica de la realidad, 3) determinación de necesidades, 4) relaciones teóricas y prácticas desde la evaluación, 5) diseño aplicación de la rúbrica evaluativa para los planes de acción formativos.

En cuanto a los resultados de la investigación, se logró identificar como principales necesidades de la población a intervenir, en cuanto a hábitos de vida saludable la pre disposición biológica y la discapacidad mental psicosocial; determinándose algunos temas de formación priorizados para ser evaluados previo, durante y posterior al proceso formativo (Convivencia, Respeto por el cuerpo: higiene y autocuidado, Salud sexual y reproductiva). Se identificó progreso a medida que se avanzaba en el proceso de capacitación y trabajo comunitario. Al igual que aumento en las actitudes positivas a medida que se incrementaba el conocimiento sobre los temas.

El estudio concluye que la evaluación se constituye en una práctica pedagógica, social, ética y técnica, que genera conocimiento y promueve reflexiones en la manera de evaluar personas.

El quehacer pedagógico –mediante el acto evaluativo- permite a los educandos reconocer sus alcances y mejorar los aspectos de su formación. Así mismo, se logra develar diferentes posibilidades de aprendizaje enmarcadas dentro de los criterios de evaluación y/o temáticas priorizadas que se convirtieron en la finalidad formativa. Es decir, para los investigadores, la evaluación se convierte en el mecanismo que permite enmarcar las posibilidades de aprendizaje del individuo, contribuyendo a finalidades formativas.

Al evidenciarse incrementos progresivos entre la evaluación inicial y la final en las tres temáticas abordadas sobre hábitos saludables; surge como conclusión la comprensión de la

manera en que el pretexto de pensar el valor y determinar el mismo en los aprendizajes de un sujeto, genera de forma inherente la reflexión y la planeación de la evaluación y mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje en cualquier contexto socioeducativo. Es así pues, como la evaluación se constituye en el acto pedagógico que suscita la reflexión frente a la condición de formación del ser humano y su posibilidad de transformación en esencia.

La investigación refleja cómo posibilidad de abordaje en futuras investigaciones, la relación educador-educando en el proceso evaluativo, en tanto la capacidad que tiene el docente de reconocer la condición de ser humano en el acto formativo, en donde el estudiante descubra sus posibilidades de transformación como ser humano; ya que el problema de la inclusión y de los aprendizajes no tiene que ver tanto con los asuntos técnicos usados, y sí tiene mayor incidencia en la mejora de resultados según la capacidad que tenga el acompañante en sus formas de interactuar y ganar el interés, el afecto y la confianza de aquellas personas que son capaces y son ávidas de un motivo que los impulse a reconocerse y descubrir sus posibilidades siendo diversas.

En síntesis, las investigaciones que conforman este grupo destacan el carácter flexible tanto en la enseñanza como en la evaluación. Este, es entendido, como la posibilidad de dar respuesta a las particularidades de los educandos (estilos de aprendizaje). Al igual que la necesidad de trabajar en las concepciones de la evaluación que tienen los docentes, ya que pensar la evaluación en el proceso educativo, es considerar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los individuos que asisten a cualquier proceso formativo. Como también la importancia de los instrumentos, los momentos en que se evalúa y el nivel de participación tanto del padre como del estudiante a la hora de evaluar.

2.1.2 Coherencia entre modelo pedagógico, sistema institucional de evaluación y prácticas evaluativas

2.1.2.1 Antecedentes Nacionales

Aragón (2016) realiza el estudio denominado “Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión” cuyo objetivo fue comprender como inciden las prácticas evaluativas de los maestros en los procesos de inclusión de los alumnos de la educación básica secundaria en la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare Antioquia.

Se realizó un estudio cualitativo, tipo investigación acción.

Los resultados de la investigación evidencian en la categoría *prácticas evaluativas*, que los maestros proponen sus prácticas desde la práctica evaluativa de las cuales fueron objeto o desde las concepciones teóricas que estos han adquirido. En la categoría *concepciones de la evaluación*, se identifica que los docentes han ido modificando sus concepciones de evaluación, pero no al ritmo que marca la evolución de este concepto. Dado a que, la teoría y la práctica que ellos tienen de evaluación demuestran que apenas se está presentando la transición de una evaluación sumativa (certificación) a una formativa (basada en el proceso). Dentro de las *funciones que cumple la evaluación*, la investigación demuestra que se basa en la certificación de conocimientos, el desarrollo o estandarización de los aprendizajes y el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En la categoría *concepción de la práctica evaluativa* se encuentra que se evalúa para dar respuesta a requerimientos externos o para ejercer poder o control sobre el alumnado y no para alcanzar los objetivos que se propone la institución educativa a través de su PEI como lo es la formación de los alumnos. En la categoría *objetivos de la evaluación*, se encontró que la evaluación va dirigida a dar un juicio de valor para demostrar qué alumno es bueno y quien es malo en una determinada área del saber (fines clasificatorios).

En la categoría *importancia de la evaluación en la práctica pedagógica*, los resultados indican que hay una pérdida del mejoramiento del proceso de aprendizaje, a través de la evaluación y que aún prevalecen como objetivo de esta, el certificar conocimientos al final del proceso.

En la categoría *usos de la evaluación*, los docentes y directivos expresan que el fin de la evaluación es retroalimentar el proceso de enseñanza.

En la categoría *tiempos de la evaluación*, la investigación permite evidenciar como la evaluación se constituye en un instrumento de control en aula ya que los docentes tienden a referir que quien define lo que se evalúa son ellos y es poca la participación del alumno en tal proceso. De esta manera se deja de lado que los tiempos para evaluar el acto formativo, con el fin de corregir los errores de aprendizaje y ajustar las estrategias didácticas y metodológicas de los maestros en el momento que se produce el error y no en un momento específico destinado al ritual evaluativo que por lo general se da, al final del proceso de una unidad.

En la categoría *características de la evaluación*, se resalta que debe ser continua, flexible, concertada e innovadora. El investigador resalta la participación del estudiante en el proceso de evaluación, en pro de generar una reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Es necesario que a través de la participación del estudiante se promueva la reflexión crítica, formativa. Así mismo se evidencia que las técnicas e instrumentos que se utilizan para evaluar a los estudiantes no se aplican ni se construyen buscando valorar los objetivos que el docente persigue a través de la enseñanza que imparte.

El autor refiere que la evaluación inclusiva responde a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; y es el componente curricular que valora la calidad de lo que se enseña y promueve los aprendizajes de los niños.

Respecto al *uso de instrumentos y técnicas de evaluación*, destaca que la evaluación es el componente fundamental de toda práctica pedagógica, teniendo en cuenta que permite una radiografía de los aprendizajes del educando. Pero que en la cotidianidad el maestro valora teniendo en cuenta las pruebas estandarizadas, en vez de comprender los procesos de aprendizaje y educativo que han desarrollado con sus alumnos. De aquí, que los docentes no consideran las técnicas e instrumentos utilizados para evaluar a sus alumnos, como los más propicias para promover la formación integral, es decir, para valorar todas las dimensiones y, además, para adecuarse a la forma de aprendizaje.

Así mismo, la mayoría de los maestros continúan con la tendencia a clasificar y continuar con una propuesta estándar dejando de lado el papel humanizador y reflexivo que realiza el docente en el proceso formativo.

Por otro lado, el componente curricular de la evaluación y más específicamente en los factores y efectos que la evaluación puede tener en la inclusión de los alumnos, los hallazgos de la investigación demuestran que dentro de los factores de la práctica pedagógica que fomentan la inclusión se encuentra el SIE, *“ya que una institución educativa que pretende ser incluyente debe partir de diseñar un sistema de evaluación que apunte a atender las diferencias de sus alumnos y que facilite la promoción de ellos”* (p.106). Como también considerar en este, estrategias de motivación y permanencia de los mismos en el sistema educativo y la atención de la diversidad en el aula.

También se destaca como factores que fomentan la inclusión, la promoción y el establecimiento de criterios para que los estudiantes con NEE, lo logren. Al igual que reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje a través de la evaluación y la motivación con el cual los alumnos asumen el proceso de aprendizaje, considerándolos dentro de los criterios que se

evalúan. Igualmente, considerar la diversificación de técnicas, estrategias, instrumentos y métodos atendiendo a la condición diferencial de los educandos.

Dentro de los mecanismos de permanencia, se destaca que el tipo de evaluación determina la forma en cómo se enseña y lo que los niños aprenden. Pero un desajuste entre los horizontes institucionales propuestos en el SIE y la práctica pedagógica afecta la permanencia del estudiante en el sistema educativo.

El autor sostiene que considerar los estilos de aprendizaje en los procesos evaluativos que se dan en el aula, despierta el interés por aprender y permite que los estudiantes con NEE comprenda la educación como un derecho que tienen todas las personas bajo el principio igualdad. Pero también reconoce que la evaluación se constituye en el principal mecanismo de exclusión si se asume una perspectiva instrumentalista.

Es indispensable que estos parámetros se establezcan en el SIE de manera explícita, para evaluar a estos niños, en pro de que los maestros cuenten con referentes claros para evaluar q estudiantes en situación de discapacidad; y que sea una propuesta coherente con la normatividad institucional.

El estudio concluye que *“las evaluaciones que realizan los maestros de la educación básica secundaria en la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez afecta negativamente los procesos de inclusión debido a que los instrumentos y técnicas de evaluación que se utilizan buscan solo medir los conocimientos que adquieren los niños, niñas y jóvenes de este nivel educativo”* (Aragón, 2016, p. 42).

Así mismo, que la evaluación es fundamental para la atención a la diversidad que se encuentra en el aula. Como también, esta se convierte en excluyente cuando prevalece una concepción de carácter tradicional. El autor sostiene que *“cuando el docente utiliza una*

evaluación formativa, está generando procesos de inclusión en el aula, lo que resulta muy positivo en la formación humana de los alumnos” (p. 121). Por último, se cuestiona la importancia de reflexionar en cuanto al papel que cumple la evaluación en el proceso formativo de los alumnos y su incidencia en la inclusión de los mismos. Y que, para avanzar hacia una mayor equidad, la escuela debe promover la igualdad de oportunidades para todos. Al igual que los *“sistemas educativos a través de sus profesores tienen el gran desafío de transformar la sociedad y de evitar la reproducción de las desigualdades sociales en desigualdades educativas. En fin, la educación que se les imparten a los alumnos debe formar seres más humanos que convivan cooperativamente en un grupo social” (p.123).*

Finalmente, Tovar (2016) realiza el estudio denominado *“Coherencia del modelo pedagógico y la evaluación del aprendizaje en una universidad de Bogotá”*. Los objetivos fueron: a) indagar sobre la coherencia entre el modelo pedagógico y las prácticas de evaluación al estudiante; b) identificar los elementos del modelo pedagógico vigente; c) conocer el proceso de evaluación del estudiante y d) generar estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología fue un estudio descriptivo de cohorte transversal mixto.

A través del estudio, se evidencia que existe una gestión institucional para mantener el modelo pedagógico desde el punto de vista teórico (teoría con profundas consecuencias para pensar la enseñanza).

Sin embargo, los docentes evidencian mezcla de modelos de acuerdo con los contextos, grupos y asignaturas. *“Por otra parte, los estudiantes no tienen la “cultura acerca de los procesos de enseñanza”, es decir, no se preguntan por los fines, los contenidos, los métodos, ni las formas de evaluación que define su currículo y se focalizan solamente en el ritual de transmisión de respuestas” (p.66).*

El estudio concluye, que institucionalmente se promueve un enfoque constructivista, pero este no se visualiza en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que se desarrolla un modelo tradicional y conductista.

“La evaluación debe ser integral, de competencias profesionales por procesos, pero se hace de modo sumativo. Se exploró el proceso de la evaluación al estudiante del programa de enfermería de la universidad, evidenciando que los estudiantes coinciden con las prácticas mencionadas por los docentes, pero se deja ver que no han tenido interés en conocer los lineamientos de la institución en la cual se están formando” (p. 66).

Al analizar el proceso enseñanza-aprendizaje desde el modelo pedagógico y las prácticas evaluativas, los investigadores identifican que pese al conocimiento en pedagogía que tiene los docentes, *“es necesario fortalecer (...) las herramientas y estrategias pedagógicas para mejorar el quehacer docente”* (p. 66).

El estudio refleja la importancia de trabajar explícitamente con los docentes una propuesta de herramientas y estrategias pedagógicas coherentes con el modelo pedagógico, para que exista coherencia entre este y la práctica evaluativa. De esta manera, garantizar una formación de calidad.

La tabla 1 permite consolidar de manera resumida, los antecedentes de referencia para el presente estudio; permitiendo así concluir que el referente institucional desde el SIE y el modelo pedagógico, es determinante en la calidad educativa que se oferta y en la permanencia de los estudiantes. En la medida que exista la coherencia entre el horizonte institucional y la práctica pedagógica que se realiza; atendiendo al tipo de ser humano que se desea formar, y a la diversidad de procedimientos, técnicas e instrumentos y demás variaciones que existe en la

condición como ser humano, como sujeto diverso; se lograría un sistema educativo incluyente que cumple con las condiciones de calidad y permanencia de los educandos (MEN, 2018).

Tabla 1.Consolidado de los antecedentes 1

GRUPO 1: PRACTICAS EVALUATIVAS INCLUSIVAS						
NOMBRE DEL ESTUDIO	AUTOR (ES)	AÑO	PAIS	OBJETIVO	METODOLOGIA	CONCLUSIONES RELEVANTES
“Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”	Muñoz y Otando	(2018)	Chile	Describir las acciones de evaluación de los aprendizajes para los estudiantes con NEE, realizadas por profesores de aula común y de educación diferencial, analizando la coherencia entre estas acciones y la propuesta de la normativa chilena vigente.	Integración de paradigmas, secuencial, mixta, por complementación.	<p>Una planeación estratégica de la evaluación considera el momento y los instrumentos.</p> <p>La principal acción evaluativa que realizan para estudiantes con NEE, es la adecuación de la evaluación (en cuanto a instrumento, tiempo o acompañamiento). Así mismo, que existe incoherencia entre lo que se evalúa y lo que se enseña, con poco desarrollo de la autonomía, motivación y clima de aceptación en el aula (como un principio básico del DUA).</p> <p>Esta investigación concluye que los profesores declaran conceptos constructivistas e inclusivos, pero utilizan procedimientos</p>

						tradicionales. El uso de instrumentos estándar y el no incluir a los padres en la planeación de la evaluación.
“Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas”	López, Marín y Escobar	(2018)	Colombia	Desarrollar relaciones teóricas de evaluación, pedagogía e inclusión a través de la presentación del diseño de la rúbrica evaluativa con escala liker para la objetividad del proceso evaluativo.	Estudio cualitativo de tipo acción-participación.	El estudio concluye que la evaluación se constituye en una práctica pedagógica, social, ética y técnica, que genera conocimiento y promueve reflexiones en la manera de evaluar personas. La evaluación se convierte en el mecanismo que permite enmarcar las posibilidades de aprendizaje del individuo, contribuyendo a finalidades formativas.
“Análisis de las Prácticas Evaluativas Inclusivas de Tres Docentes de Educación Preescolar en México”	Martínez y García	(2017)	México	Caracterizar las prácticas evaluativas con enfoque formativo inclusivo de educadoras de educación preescolar.	Estudio cualitativo, tipo investigación-acción participación.	Se destaca la importancia de la participación de los padres para realizar una buena evaluación. Como también la necesidad de continuar trabajando en la diversificación de instrumentos de evaluación (DUA de la evaluación, es decir, una evaluación que atienda a los diferentes estilos de aprendizaje).

						Además, considerar los objetivos de aprendizaje propuestos y la identificación de logros y dificultades tanto del docente como del estudiante.
“Atención de la diversidad en el contexto Educativo Chileno: concepciones del Profesorado sobre evaluación y diseño de la Propuesta curricular”	San Martin	(2012)	Chile	Describir las concepciones que poseen los docentes respecto a los dilemas que supone el diseño de la propuesta curricular y evaluativa para atender a la diversidad del alumnado.	Estudio descriptivo de corte cualitativo, a partir de un diseño flexible enmarcado en un paradigma interpretativo.	<p>Se identifican 3 concepciones de propuesta curricular: Flexible (currículo flexible), adaptativa (currículo especial) y homogenizante (currículo común sin adaptaciones).</p> <p>En cuanto a la evaluación, los hallazgos indican la presencia de dos perspectivas centrales: modelo clásico de evaluación (teoría directa) y modelo de evaluación continua y formativa (teoría constructiva).</p> <p>Esta investigación concluye que, en cuanto a la evaluación, predomina una tendencia hacia supuestos tradicionalistas. Al igual que la carencia de formación profesional de los docentes para dar</p>

						<p>respuestas educativas a la diversidad.</p> <p>Así mismo, que para aportar a la transformación social frente a la educación inclusiva es relevante trabajar sobre procesos de redescrípción representacional (Karmiloff-Smith, 1992) que faciliten el cambio y mejora que constantemente requiere la educación. Y que el pensarse una calidad educativa para todos, requiere necesariamente una enseñanza adaptativa.</p>
<p>“Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación”</p>	<p>Santiuste y Arranz</p>	<p>(2009)</p>	<p>España</p>	<p>Estudiar el concepto de evaluación en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros inclusivos de Educación Primaria.</p>	<p>Un estudio realizado en el marco de las actividades de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, entre los años 2005 y 2008.</p>	<p>Con la investigación se logra identificar que la normativa y la práctica sobre evaluación es el resultado del desarrollo legislativo y de la concepción del proceso de la enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, dentro de las características de la evaluación inclusiva, se destacan una evaluación continua y formativa, es</p>

						<p>decir una evaluación para el aprendizaje.</p> <p>Finamente la coherencia entre los planes educativos individuales y la evaluación que se realiza, destacándose el papel de los momentos de la evaluación para retroalimentar el plan educativo individual.</p>
GRUPO 2: COHERENCIA SIE, MODELO PEDAGOGICO Y PRACTICAS EVALUATIVAS						
<p>“Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión”</p>	Aragón	(2016)	Colombia	<p>Comprender como inciden las prácticas evaluativas de los maestros en los procesos de inclusión de los alumnos de la educación básica secundaria en la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare Antioquia.</p>	<p>Estudio cualitativo, tipo investigación acción.</p>	<p>El estudio concluye que las evaluaciones que realizan los maestros afectan negativamente los procesos de inclusión debido a que los instrumentos y técnicas de evaluación que se utilizan buscan solo medir los conocimientos que adquieren los estudiantes.</p> <p>Así mismo, que la evaluación juega un papel fundamental para lograr atender la diversidad que se tiene en el aula. Como también, esta se convierte en excluyente cuando prevalece una concepción instrumentalista.</p>

						<p>También proponen considerar los SIE como un factor que promueve la inclusión, pero rescatando la importancia de considerar diversas técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación. Finalmente, afirman que el desajuste entre los horizontes institucionales propuestos en el SIE y la práctica pedagógica, afecta la permanencia del estudiante en el sistema educativo.</p>
<p>“Coherencia del modelo pedagógico y la evaluación del aprendizaje en una universidad de Bogotá”.</p>	Tovar	(2016)	Colombia	<p>Los objetivos fueron: a) indagar sobre la coherencia entre el modelo pedagógico y las prácticas de evaluación al estudiante; b) identificar los elementos del modelo pedagógico vigente; c) conocer el proceso de evaluación del estudiante y d) generar estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Estudio descriptivo de cohorte transversal mixto.</p>	<p>Al existir incoherencia entre el modelo y la práctica pedagógica, se visualiza la necesidad de fortalecer continuamente las herramientas y estrategias pedagógicas para mejorar el quehacer docente, y garantizar la calidad educativa.</p> <p>El referente institucional debe ser claro para la comunidad educativa, ya que es coherente con el tipo de ser humano que se</p>

						desea formar. Como también la importancia de proponer herramientas y estrategias de evaluación coherentes con el modelo, afín al ser humano que se forma.
--	--	--	--	--	--	---

Fuente. Elaboración propia. 2019.

2.2 Marco de referencia

La investigación se desarrolló en el marco de las concepciones y prácticas evaluativas de docentes de la institución educativa EVV, tomando como referente conceptual otros estudios del tópico a investigar. De esta manera, el marco de referencia se desarrolla en dos partes: la primera, expone las nociones de pedagogía y educación que sustentan la presente investigación. La segunda, realiza el abordaje de las dos categorías conceptuales fundantes del presente proyecto: 1. La práctica evaluativa y 2. La discapacidad.

2.2.1 La práctica evaluativa, una reflexión sobre las posibilidades de transformación del educando

El presente apartado, expone las nociones de educación y pedagogía que sustentan la investigación. Inicialmente se presentará la teoría de la educación desde la perspectiva de desarrollo humano y después, la tendencia de la pedagogía como reflexión sobre la educación, desde la corriente pedagogía de la resistencia; realizándose un ejercicio constante de integración de ambos referentes con la práctica evaluativa como objeto de estudio.

2.2.1.1 Educación y desarrollo Humano

La teoría de la educación para el desarrollo humano, desde el enfoque de las capacidades y oportunidades, concibe la educación como el medio que contribuye al desarrollo de las personas. Desde esta óptica, la escuela se constituye en el escenario propicio para ampliar oportunidades y elevar los niveles de bienestar del individuo (Henaó, sf, p. 14).

El enfoque de capacidades propuesto por Sen (1995, citado por Henaó, sf), modifica radicalmente el término de desarrollo, ya que:

El desarrollo no se trata solamente de cuántas cosas se producen por las personas (productividad), ni de cómo se las reparten entre ellas (equidad), ni si dichas cosas alcanzan para vivir o desempeñarse adecuadamente en la vida (necesidades básicas). Se trata más bien de saber cuántas vidas y cuánta vida, entendidas como capacidades y desempeños, se logran con la utilización de ciertas cosas por el ser humano. El desarrollo no es solamente incrementar los bienes y servicios, sino fundamentalmente se define por acrecentar las capacidades de la gente (p. 14).

Desde aquí se concibe el acto educativo como el momento propicio para el despliegue de capacidades y oportunidades de los seres humanos. Así, la educación, como escenario vital que favorece la transformación del individuo en términos de capacidades y oportunidades. Como también, el desarrollo social en tanto promueve una nueva construcción de significados y formas de lo humano, en atención a la diversidad.

“Es la educación la que genera movilizaciones a nivel social y cultural” (Palacio y Arias, 2016, p. 756); hecho que permite pensarse la evaluación, al constituirse una práctica de resignificación del quehacer pedagógico, también se constituye en un “Incitador de la acción” (Vélez, 2013, p.98), es decir, en un elemento clave para un cambio actitudinal a nivel social.

Desde esta perspectiva, la evaluación tiene un papel protagónico en la formación del ser humano, ya que permite pensarse el rol del educador como el “eje atractor” de las capacidades propias del educando. El docente, se constituye en aquel que cree en ese otro ser humano, lo reconoce y está dispuesto a potenciar muchas de las fortalezas y a trascender una debilidad o limitación, que, en sí, es impuesta por el entorno, así, lo expresan López, Marín y Escobar

(2018), “*el quehacer pedagógico [en términos evaluativos] es el que posibilita a las personas reconocer sus alcances y mejorar los aspectos de su formación*” (p. 576).

El maestro es aquel que brinda una condición de mejora de resultados, según la capacidad que tenga él, como acompañante, en sus formas de interactuar y ganar el interés, el afecto y la confianza de aquellas personas que son capaces y son ávidas de un motivo que los impulse a reconocerse y descubrir sus posibilidades siendo diversas, pero no menos valiosas (p.57).

Es así como la investigación, se sustenta en el modelo de educación para el “desarrollo humano”, que se presenta como elemento indispensable para la democracia y el civismo de orientación mundial (Nussbaum, 2010, p. 12).

Así mismo, pensar la práctica evaluativa como una acción del acto educativo, en donde se concibe la evaluación como un espacio de participación social (Aragón, 2016; Hidalgo y Murillo, 2015; Prieto y Contreras, 2008) que legitima y articula el acto educativo (Silvera, 2016, p. 318); y que propicia una formación para la democracia; entendida esta, como “*la participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones*” (Real Academia Española, 2019). Entonces, la evaluación se constituye en un escenario de participación, en dos aspectos: 1. La construcción de sentidos y significados propios de la relación docente-estudiante y enseñanza- aprendizaje y 2. El ejercicio activo de los diferentes actores involucrados en el acto educativo (estudiantes, docente y padre de familia).

De igual forma, en la teoría de educación para el “desarrollo humano” propuesta por Nussbaum (2010), se visualiza la importancia de una educación desde un punto de vista ético y

humanista, que exige la formación de mentes críticas que sepan analizar la realidad para transformarla y hacerse responsable de ella. Una educación para la democracia, considerando la participación activa del educando, con un componente ético (desde el reconocimiento del otro y su diferencia).

Hay que destacar una educación con un componente ético, resalta el acto educativo como “*el espacio en el que estamos con-los-demás, en forma participativa*” (García, 2012, p. 183) y en el que consideramos la experiencia del “otro”, como también sus perspectivas y sus intereses.

Según Adams (2016), al concebir la evaluación desde una perspectiva crítica, implica pensarse “*la evaluación educativa desde la pedagogía como un proceso ético y formativo*” (p.35), es decir, en función de la finalidad social y humana de la educación; considerando el educando como un sujeto en transformación constante.

2.2.1.2 La pedagogía como reflexión sobre la educación, desde el enfoque de la pedagogía de la resistencia

El referente en pedagogía de esta investigación, se enfoca en la tendencia de la pedagogía como reflexión sobre la educación (Ortiz, 2017, p. 186), ya que la evaluación demanda un ejercicio intelectual que realiza el docente frente a su práctica educativa.

Esta perspectiva se sustenta en la corriente denominada “Pedagogía de la resistencia” propuesta por R. De Souza, Gaviria, y E. De Souza (2018), que plantea que el maestro, mediante el ejercicio reflexivo, piensa en otras “*trayectorias de formación*” (p.100), es decir, en otras oportunidades en devenir. En otras palabras, en nuevas posibilidades de transformación en el acto educativo.

El valor de la pedagogía de la resistencia, se inscribe en el poder restaurativo de la capacidad de un pensamiento propio que busca nuevas posibilidades interpretativas y de acción (R. De Souza, Gaviria, y E. De Souza, 2018, p. 100). Posibilidades que dan lugar a la resignificación o reconfiguración de la práctica pedagógica.

Para los autores, la resistencia se constituye en el “eco”, que está permanentemente en las prácticas como una ética. Es decir, un estar en el mundo desde una clave formativa permanente (p. 100).

La pedagogía de la resistencia, también propone una filosofía de la negatividad, entendida como la oportunidad de reconfiguración del pensamiento pedagógico, que permite ampliar el horizonte de pensamiento y acción [del maestro] (R. De Souza, Gaviria, y E. De Souza, 2018, p. 94).

Al abordarse la práctica evaluativa se destaca el papel de la Praxis, como un “hacer” con una finalidad, que trasciende en sí, al ser mismo (Runge y Muñoz, 2012, p. 78). La importancia de los resultados de la evaluación, desarrollada por el docente, trasciende a la labor del maestro e incide en el educando, considerando su condición de transformación constante; en donde la evaluación, se constituye en la “excusa” para impulsar al reconocimiento de la condición de ser humano en el acto formativo, como lo es, sus posibilidades de transformación (López, Marín y Escobar, 2018). Reflexionar sobre la evaluación, desarrollada en el acto educativo, es pensarse las oportunidades de transformación del educando. De aquí que la pedagogía se constituya en esa reflexión de las posibilidades de transformación o educabilidad del estudiante.

3.2.1.2.1 *La práctica evaluativa como reflexión del acto educativo*

La práctica evaluativa se refiere al accionar que realiza el maestro, orientado por las intenciones formativas del docente y el referente institucional en el cual enmarca su práctica (Adams, 2016, p. 37). La praxis, es “*un actuar responsivo humano que responde a una necesidad humana*” (Runge y Muñoz, 2012, p. 79). Y es la pedagogía, esa reflexión constante frente al acto de transformación de los seres humanos, ejercicio que se constituye en el educar. La pedagogía es esa reflexión frente a cómo lograr la transformación del sujeto.

La propuesta de la pedagogía pensada como una reflexión, concuerda con Runge y Muñoz (2012) quienes proponen la pedagogía como un modo de pensar básico, fundamentado, que ya se encuentra en la acción (praxis) humana misma (p. 81). Por ello la reflexión que se genera en el acto educativo, desde la condición diversa, implica la propuesta de transformación mayor, como resultado de la evaluación.

La pedagogía como reflexión acerca de la educación, propicia un saber que surge de la reflexión constante frente a las posibilidades de transformación del individuo. Posibilidades en términos de potencialidades, visto también como un sujeto social de derecho con oportunidades de participación (Runge y Muñoz, 2012, p.90).

La perspectiva teórica bajo una concepción filosófica permitirá interpretar el desarrollo de la práctica evaluativa y proponer reflexiones frente al quehacer pedagógico. De aquí que la pedagogía, como reflexión sobre el acto educativo, se constituye en ese acto de reflexión constante de la práctica, para la resignificación de esta (Paciano, Capella y Collom, 2007, p. 5).

El rol de la pedagogía como reflexión, se focaliza en una reconceptualización constante que permite pensarse una resignificación del quehacer pedagógico. La resignificación de la

práctica evaluativa que realiza el docente es permeada por ese proceso reflexivo que es inherente a la pedagogía (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo y Quiceno, 1988, p. 6).

El ejercicio reflexivo que realiza el maestro sobre su práctica pedagógica, y que tiene lugar mediante el proceso evaluativo, se constituye en un ejercicio intelectual del educador. La pedagogía, como reflexión sobre la educación, “*pone en discusión el ejercicio crítico y saber práctico y/o teórico de las diferentes modas y modos de educar en un contexto histórico y temporal concreto*” (Díaz y Quiroz, citado por Yarza de los Ríos, 2011, p. 9). De acuerdo con el contexto histórico colombiano y tomando como referente normativo el decreto 1421 en vigencia para la atención educativa a la población en situación de discapacidad; que implica pensarse una educación FLEXIBLE; requiere de un ejercicio de sistematización constante de la práctica del docente, que se constituye en un ejercicio de seguimiento, resignificación y transformación permanente. Desde el ejercicio del docente, se realiza una reflexión sistemática y continua frente a la flexibilidad educativa. Por esta razón, no es suficiente seguir un referente normativo, y es necesario que esta situación vaya acompañada de un ejercicio reflexivo frente al proceso de educar seres humanos. Cuando se enseña, evalúa y promueven competencias, siempre debe existir un ejercicio de reflexión frente a esa práctica. Por ello, la importancia del carácter “humanizador” del acto de educar (García, 2012, p. 184), que debe ir acompañado de una postura ética del mismo.

Según Adams (2016) concebir la evaluación desde una perspectiva crítica, es entenderla “como una forma de aprender”, constituyéndose ésta en el medio que lleve a una aproximación del conocimiento, mediante el ejercicio reflexivo, y que la convierte en una “*herramienta pedagógica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*” (Álvarez, 2001, citado por Adams, 2016, p.35).

2.2.2 Practicas Evaluativas

Martínez y García (2017) sostienen que *“las prácticas evaluativas se refieren a cómo se instrumentaliza el proceso de evaluación, e incluye las nociones de los docentes con respecto a qué es evaluar, instrumentos que utilizan, tipo de evidencias que presentan, forma de reportar los resultados, uso que dan a los mismos, papel del alumno y la educadora en este proceso y modalidades de evaluación”* (p. 225).

Aunado a ello, Adams (2016) propone que las prácticas evaluativas involucran relaciones entre los sujetos, el saber, el contexto que contiene prescripciones legales, institucionales y exigencias sociales los cuales están llenos de significación y de una u otra manera determinan el accionar del maestro (p. 37).

Así, las prácticas evaluativas corresponden a los fines de la educación, que persiguen los maestros al momento de enseñar, y están condicionadas por los documentos institucionales que responden a unas perspectivas ideológicas y a los intereses de quienes tienen el poder. De otro modo, las prácticas evaluativas responden a los planteamientos epistemológicos y pedagógicos que orientan el accionar del maestro, que involucran momentos, criterios, técnicas, instrumentos y valoraciones, los cuales cumplen funciones determinadas al interior de las instituciones educativas, que de manera directa impactan el proceso didáctico en el aula (Santos, 2003, citado por Adams, 2016, p.44).

Por su parte, Pérez y Gimeno (1992, citado por Adams, 2016) señalan que *“la evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica”* (p. 36). De esta manera la evaluación se reconoce como aporte didáctico que no tiene como propósito el acto de comprobar, sino que la evaluación hace parte del momento de la enseñanza (Pérez y Gimeno, 1992, citado por Adams, 2016, p.45).

Por consiguiente, se puede decir que, con base en la propuesta ideológica enmarcada en un PEI, el referente normativo y político a nivel educativo, y las concepciones frente al proceso evaluativo, se proponen las acciones educativas que desarrolla el docente en el aula. Y son estas acciones las que se instrumentalizan en el proceso de evaluación, que según Coll et al. (2000) incluye la concepción de evaluación; el programa o actividades de evaluación; las evidencias o situaciones de evaluación y las técnicas e instrumentos.

Coll et al. (2000) realizan una propuesta conceptual enmarcada en *“líneas generales de una ‘cultura inclusiva’ de la evaluación, que se extiende a los principios de diversificación y flexibilidad propios de una enseñanza adaptativa; proponiendo 4 categorías conceptuales que ayudan a precisar las dimensiones y aspectos de la evaluación a los que pueden aplicarse estos principios. Los autores consideran que estas categorías proporcionan una plataforma útil para una revisión rigurosa y sistemática de las prácticas de evaluación vigentes en los centros y en las aulas y para la toma de decisiones fundamentadas dirigidas a la mejora de estas prácticas”* (p.111). Las categorías propuestas por estos autores son: el enfoque de evaluación, el programa de evaluación, las situaciones o actividades de evaluación y las tareas de evaluación. A continuación, se describirán cada uno de los componentes o dimensiones de las prácticas evaluativas en interrelación con una propuesta de análisis realizada por Ramírez y Rodríguez (2014), Aragón (2016) y Adams (2016).

2.2.2.1 Perspectiva ideológica de las Prácticas evaluativas

Como se mencionó anteriormente Adams (2016), propone que las prácticas evaluativas involucran relaciones entre los sujetos, el saber, el contexto que contiene prescripciones legales, institucionales y exigencias sociales los cuales están llenos de significación y que de una u otra

manera determinan el accionar del maestro (p. 37). Desde esta perspectiva, se tienen en cuenta las ideologías propuestas a nivel legal, normativo e institucional, que son importantes referenciar en el presente marco de referencia, como lo son las concepciones de Modelo pedagógico Humanista y Sistema institucional de evaluación.

3.2.2.1.1 Modelo pedagógico Humanista.

Un modelo pedagógico es un “*constructo que agrupa o explica la forma de la educación en una institución*” (Flores, citado por Tovar, 2016, p. 55). Para este autor, el modelo pedagógico representa las relaciones que prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y “*la forma de evaluar al estudiante*” (Flores, citado por Tovar, 2016, p. 55).

Por su parte, el modelo pedagógico humanista como paradigma pedagógico, se centra en la persona, concibiéndola “*de una manera integral, como una totalidad. En este paradigma se desenvuelven aprendizajes significativos, vivenciales, partiendo de la experiencia misma del educando, utilizando métodos activos de aprendizaje y conceptualizando a la educación como una experiencia creadora. Así mismo, propone que la autoevaluación es un proceso reflexivo permanente que puede trasladarse a todos los aspectos de la vida y no sólo quedarse en el aula. Por último, los valores más importantes que promueve el modelo son el respeto, la tolerancia, la libertad, todos ellos básicos para la convivencia humana*” (Aizpuru, 2008, p. 33).

3.2.2.1.1.1 La escuela del desarrollo integral

Según Ortiz (2011) desde la escuela del desarrollo integral, se propone una educación que se centra en el educando, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad. Por tanto, el rol protagónico lo asume el estudiante, y el maestro se convierte en el guía del proceso desde un

enfoque sistémico. El desarrollo de contenidos se centra en la instrucción de “*conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad, y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante*” (p. 129). Así mismo, se focaliza en la integración entre lo afectivo y cognitivo, dando especial relevancia a la formación en valores y modos de comportamiento. Finalmente, se concibe la educación como un proceso social en donde el educando se apropia de su cultura, recibiendo una formación que le permite el desarrollo de potencialidades, que le permiten prepararse para la vida, mediante su proyecto de autorrealización.

3.2.2.1.2 Sistema institucional de evaluación

De acuerdo con el MEN (2009b), un sistema de evaluación institucional de los estudiantes, que hace parte del proyecto educativo institucional, debe contener:

1. Los criterios de evaluación y promoción.
2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.

7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (MEN, 2009b, p. 2).

En síntesis, el SIE, define los parámetros institucionales para evaluar a los estudiantes. Estos se precisan con base en la normativa vigente (decreto 1290 de 2009), y son permeados por el horizonte institucional, que es propuesto en el PEI de cada institución educativa a través de su modelo pedagógico; e incluye la concepción de evaluación, los criterios de evaluación y promoción, las estrategias de valoración, acciones de seguimiento al desempeño del estudiante, los mecanismos para retroalimentar los resultados de la evaluación y de participación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación.

3.2.2.1.2.1 Evaluación por competencias

Según Vargas (2018) la evaluación por competencias es un camino que contribuye a la formación integral del educando. Esta autora define la evaluación por competencias como el

proceso por el cual se evalúa conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la acción educativa se enmarca en una serie de saberes que se pueden evaluar de la siguiente manera:

Se puede evaluar el saber, comprendido en los conocimientos y contenidos conceptuales que adquiere todo estudiante.

Se puede evaluar el hacer, enfocado en la constancia y la práctica realizada por el estudiante cuando ha alcanzado un conocimiento.

Se puede evaluar la formación de actitudes, hábitos y valores que atraviesan el proceso de configuración del ser.

Estos saberes son la base de la evaluación por competencias, puesto que ninguno de ellos puede ser llevado a cabo sin los otros (Vargas, 2018, p.21).

Así, se resaltan tres factores claves de la evaluación por competencias: el saber, el hacer y el ser. Es decir, los conocimientos que se adquieren, las habilidades que logran desarrollarse a partir de estos y la aplicabilidad de los mismos en un contexto. De esta manera, *“la evaluación por competencias apunta a una valoración integral del sujeto educativo”* (Vargas, 2018, p. 25).

Según Ianfrancesco (2005), para que una evaluación sea integral debe propender por la valoración de todas las dimensiones del ser; que se constituyen en factores del aprendizaje: las aptitudes intelectivas -saber-, las actitudes -disposición por aprender, ser- y los procedimientos -estrategias y procesos a través de los cuales se aprende-(p.10). Para este autor, las competencias:

Están relacionadas con el uso apropiado de las aptitudes intelectivas y las capacidades mentales para comprender lo que se hace y con el manejo eficiente, eficaz y efectivo de

métodos, técnicas, procesos y procedimientos con habilidad y destreza para saber hacer lo que se comprende y, utilizar, este saber y este saber hacer, con pertinencia, en la solución de problemas relevantes. Una competencia entonces podría ser, de forma más sencilla pero estructurada “*un saber ser, un saber pensar y un saber hacer en contexto*” (Ianfrancesco, 2005, p. 64).

De esta manera, el concepto de competencia integra un saber hacer que es acompañado del ejercicio reflexivo y comprensivo de aquello que se hace.

3.2.2.1.3 Normatividad vigente para la atención educativa de los estudiantes en situación de discapacidad

Dentro del referente normativo que reglamenta la prestación del servicio educativo a la población en situación de discapacidad, se encuentra el decreto 1421 del 2017. Según el MEN (2018) a través de este se traza el reto de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, en el marco de la educación inclusiva. Para ello se propone como procesos claves el acceso, la permanencia y la calidad a la educación que se brinda.

Acceso: Involucra procesos de movilización social, organización de la oferta inclusiva, la búsqueda activa de estudiantes con discapacidad excluidos del sistema educativo, el proceso de solicitud de cupo, la bienvenida y acogida, que constituyen el inicio de la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables –PIAR- así como la formalización de la matrícula.

Permanencia: Involucra todas aquellas estrategias que favorecen la continuidad de la persona con discapacidad en el sistema educativo. Incluye transporte escolar, alimentación escolar y acciones para el seguimiento a la trayectoria educativa.

Calidad: Involucra los procesos que permiten que el estudiante logre los aprendizajes por cada grado y nivel educativo, mediante el diseño e implementación de los PIAR con los ajustes razonables y apoyos educativos como la flexibilización de las jornadas, la flexibilización de la evaluación, los recursos físicos, tecnológicos y didácticos, la transformación de la cultura escolar, la articulación con las familias y las organizaciones representativas de la sociedad civil y otros sectores; y la promoción (p.10-11).

En estos procesos se resalta la importancia de la acogida de la población en situación de discapacidad, la promoción de la convivencia y aceptación de la diversidad; la articulación con la comunidad y las familias para favorecer la inclusión; el diseño, planeación y ejecución de ajustes y flexibilizaciones pensados en los PIAR, la promoción de procesos didácticos que den respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje, la implementación y seguimiento a los PIAR, las contribuciones de estos al plan de mejoramiento institucional, como también la participación activa de las comisiones de evaluación y promoción en la evaluación de la pertinencia, calidad y efectividad de los ajustes razonables, como también la reflexión frente a la práctica pedagógica propuesta. La promoción de una cultura escolar inclusiva que también considere la elaboración de informes pedagógicos en donde se consoliden avances, ajustes que se tuvieron en cuenta durante el proceso de aprendizaje del educando y se retome el desarrollo de las dimensiones personales.

2.2.2.2 Concepción de evaluación

Las concepciones evaluativas, hacen referencia a las ideas o nociones que tienen los docentes, sobre la evaluación y la forma en como esta se ejecuta. En palabras de Murillo e Hidalgo (2014):

Las concepciones de evaluación, son ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en la que los profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes, así como su ejecución (Brown, 2004; Scott, Webber, Lupart, Aitken y Scott, 2014; citados por Murillo e Hidalgo, 2014, p. 110).

Para estos autores, *“una de las características principales de las concepciones es su carácter eminentemente social; dado que estas se construyen en entornos sociales y situaciones culturalmente compartidas”* (Hidalgo y Murillo, 2014, p.109). Así, al indagarse por ellas de manera grupal, se logra una aproximación a aquellas representaciones o creencias que tienen los docentes, de un contexto social en particular, como lo es la institución educativa que se constituye en el estudio de caso.

3.2.2.2.1 Enfoque de evaluación

Según Coll et al. (2000):

El enfoque de evaluación hace referencia al conjunto de ideas, creencias y pensamientos más o menos precisos, articulados y coherentes que tiene un profesor sobre la naturaleza y funciones de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, es decir, sobre qué es, qué

ingredientes o elementos debe contemplar, qué puede, debe o merece ser evaluado, para qué sirve, qué consecuencias tiene y cómo debe llevarse a cabo. El enfoque evaluativo es el equivalente del pensamiento pedagógico del profesor en lo que concierne a las prácticas de evaluación (p. 123).

Es decir, el enfoque de evaluación hace alusión a las funciones que se asignan a la evaluación; determinado por el pensamiento pedagógico del maestro. Este es permeado por el sentido y el significado que otorga el docente al acto de educar, con especial énfasis, el educar en la situación de discapacidad.

El acto de educar que es una expresión del maestro (a) como sujeto de transformación social -agente movilizador de sentidos y significados-, es un problema hermenéutico, que surge en la práctica pedagógica y que se refleja en el uso y funcionalidades de la evaluación.

El docente se constituye en un intérprete en la forma de comprender y concebir la discapacidad en el aula y el acto de educar en ésta. Es por ello que, cabe preguntarse ¿Cuál es el rol del maestro (a) en la construcción de sentido y significados de la situación de discapacidad? a lo que se dirá que el propósito de la práctica pedagógica y la evaluación en la situación de discapacidad, es evidenciar la transformación del sujeto en todo proceso educativo.

Si bien, el rol del maestro (a), es clave en la subjetivación y significación de la práctica educativa de personas en situación de discapacidad en el aula, él (ella) se constituyen en el individuo que se piensa las capacidades, no solo las deficiencias del educando, y sus oportunidades de transformación.

El docente parte desde el sentir mismo de su experiencia pedagógica en el acto educativo, en el proceso de transformación de personas o seres humanos en situaciones de discapacidad. La

perspectiva del profesor(a), sus concepciones, imaginarios e ideologías, es lo que determina su accionar (Cedillo, et al. 2018; Azorín, 2017; Prieto y Contreras, 2008; Lerma, et al. 2016; García, et al. 2015), por ello es clave que desde su rol movilizador cultural, parta del sentimiento y esperanza de creer en el educando en situación de discapacidad; evaluándolo y reconfigurando su práctica pedagógica, a partir de los resultados de ésta y pensando en nuevas oportunidades de transformación. En este sentido, prevalece el sentimiento de esperanza en aquel ser humano que está en frente de él (ella). Es relevante NO ver al educando solamente desde sus carencias o deficiencias, sino el de sus capacidades y posibilidades de transformación, como ejercicio propio de todo acto educativo.

La comprensión e interpretación de la práctica evaluativa (pensamiento o ideología del maestro), concibe el rol de éste como un intérprete, agente movilizador de sentidos y significados (López, 2007, p. 18); que a su vez realiza un ejercicio intelectual, reflexivo (García y Martín, 2013, p. 56; Ortiz, 2017, p.186; De Souza, Gaviria, y E. De Souza, 2018, p. 100; Runge y Muñoz, 2012, p. 81) con una visión ética del acto de educar (Mèlich, 2009, pp.106, 119; Runge y Muñoz, 2012, p. 78), especialmente en la situación de discapacidad. Dicha visión, surge del reconocimiento del otro, y de una concepción esperanzadora, con posibilidades de transformación del educando; cuyo actor clave es el maestro (a), quien se dispone a transformarlo.

La evaluación se concibe como una oportunidad de mejora y crecimiento personal (Tobón, 2013, p.321). Aquella parte de la práctica pedagógica que promueve la identificación de posibilidades para orientar de mejor manera las formas de enseñar y el aprendizaje. Las habilidades identificadas a través de esta, deberá ser fortalecidas en el educando; y las falencias deberán seguirse trabajando para garantizar una mayor transformación del estudiante.

Desde esta perspectiva, en coherencia con la de una educación para el desarrollo, la evaluación un rol fundamental en la formación del ser humano, permitiendo pensar al docente como el “eje atractor” de las capacidades del estudiante.

El docente, se constituye en aquel que cree en ese otro ser humano, lo reconoce y está dispuesto a potencializar muchas de las fortalezas y a trascender una debilidad o limitación impuesta por el entorno, así, lo expresan López, Marín y Escobar (2018), “*el quehacer pedagógico –en términos evaluativos- es el que posibilita a las personas reconocer sus alcances y mejorar los aspectos de su formación*” (p. 576). La evaluación, comprendida desde un referente formativo propicia el análisis entorno a las estrategias didácticas y tiene en cuenta los estilos de enseñanza y aprendizaje de las personas; así el propósito pedagógico en la práctica evaluativa es el de promover el desarrollo humano del alumnado potenciando sus capacidades y habilidades. Retomar el marco de la evaluación, desde el desarrollo de las competencias y la inclusión, hace que se configure la evaluación con un enfoque diferencial, reconociendo a las personas con discapacidad como parte de un conjunto de personas en un escenario de formación sin tendencia a la exclusión y clasificación en el mismo sistema educativo.

3.2.2.2.1.1 La evaluación: Enfoque formativo e instrumentalista

Estudios realizados que abordan las concepciones de los docentes frente a la evaluación, destacan dos tendencias: la técnico- instrumental (Palau de Mate, 2005, citado por Prieto et al, 2008. p. 250) y la formativa-emancipadora (Freire, 2002; Eisner, 1994; Carr, 1999, citados por Prieto et al., 2008. p. 250). La primera hace referencia a la réplica de los conocimientos que han sido transmitidos por los docentes, en donde se realiza un “Control de apropiación” y la segunda, que apuntan más a un aporte al desarrollo social de los individuos que los volverán “*personas*

más autónomas y conscientes de sus responsabilidades sociales”. Esta perspectiva hace énfasis en la función “formativa” que se debería cumplir en el proceso educativo (Prieto y Contreras, 2008, p. 250).

La evaluación, *“desde la perspectiva formativa, es entendida como un ejercicio de reflexión y diálogo permanente entre el docente y el educando, cuyo fin es retroalimentar el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje”* (Idarraga, Galeano y Montt, 2017, p. 44). Desde esta perspectiva, se propone una reflexión epistémica, en la pedagogía, sobre el ser y su integridad; ya que se indaga acerca de la formación y naturaleza educanda del ser humano (Arias, 2002), pensada desde el reconocimiento de su diversidad y abre ángulos de reflexión que permite integrar formación y desarrollo humano como objeto de investigación educativa, considerando la pedagogía como una reflexión acerca de la educación (Ortiz, 2017).

El objetivo de una evaluación pedagógica o formativa es contribuir a que la población con capacidades diversas pueda avanzar en su proceso formativo desde la participación y el reconocimiento (Idarraga et al., 2017. p. 86). De acuerdo con Casanova (2011), la evaluación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene una gran relevancia, razón por la cual se debe decidir qué se va a evaluar y cómo se va a evaluar; además de ser estos dos interrogantes fundamentales, pues determinan el cumplimiento de las *funciones de la educación*, la formación y desarrollo de todo ser humano considerando su heterogeneidad, se constituye en una garantía del acceso social, en igualdad de oportunidades (p.83).

3.2.2.2.1. 1 Enfoque instrumentalista.

Desde esta perspectiva, la evaluación se conceptualiza como un proceso técnico de *“certificación de los productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes*

oficiales" (Palau, 2005, citado por Prieto et al., 2008. p. 250). Es decir, se le asigna la función de control, selección, jerarquización y acreditación, a partir de la medición del nivel de aprendizaje de los estudiantes (Prieto et al., 2008. p. 250).

Esta perspectiva se centra en medir, cuantificar, comparar y exigir que los educandos se ajusten a una parametrización que se propone dentro del mismo sistema. Se constituye por tanto en una tendencia homogenizante. La homogenización en educación, establece un acto de discriminación, que amenaza la integridad del ser ya que implica desdibujar la condición humana, como sujetos diferenciales (Moreno, 2010, p. 21). Es desde esta perspectiva, donde el ser (racional y libre) como tal, se desvanece y se desconoce la individualidad de los educandos, en otras palabras, la historicidad del individuo.

Desde la perspectiva instrumentalista, se propone *una “educación despersonalizada”, donde prevalecen las medidas – lo cuantificable-y no el ser humano; se deja de lado sus gustos, aspiraciones, motivaciones y particularidades, haciendo difícil para un docente tener un acercamiento a la realidad de sus estudiantes* (Silvera, 2016).

3.2.2.2.1.2 La evaluación desde el enfoque diferencial.

Según Gallo, Meneses y Minota (2014) el enfoque diferencial hace referencia al reconocimiento del principio de equidad, a grupos poblacionales que en el transcurso de la historia han sido excluidos o marginados (por su género, etnia, situación de discapacidad, orientación religiosa, sexual, etc.), *“dado que no todos (...) poseen igualdad real, en lo relativo al gozo pleno de los derechos constitucionales”* (p. 370). Para estos autores, desde el reconocimiento de las características diferenciadoras y necesidades específicas de cada uno de dichos grupos, se promueve una verdadera equidad, al abordarse las particularidades mediante

acciones positivas o afirmativas, “*que disminuyan las condiciones de discriminación y modifiquen las circunstancias de vulneración*” (p. 370). En otras palabras, el enfoque diferencial se constituye en la “lupa” o filtro que permite resaltar las especificidades propias de aquellos grupos vulnerables; emprendiendo acciones que permitan la garantía de sus derechos, pero desde el reconocimiento, a partir de una visión de justicia social, que implica “dar a cada quien lo que necesita”.

Para el caso del abordaje del enfoque diferencial desde la práctica evaluativa, el presente texto se enfoca en el reconocimiento de las particularidades de un grupo poblacional como lo son las personas en situación de discapacidad intelectual y de su derecho a la educación como un factor clave que propicia el desarrollo de potencialidades humanas. Así mismo, el reconocimiento de la evaluación como el proceso que facilita el acto educativo desde un enfoque diferencial, a través de la consideración de las posibilidades de transformación del educando; mediante el ejercicio reflexivo y pedagógico constante que desarrolla el docente a través de su práctica.

Al pensar en una evaluación inclusiva se reflexiona frente a una evaluación no solo de la diversidad, de su particularidad, sino también, que posea un enfoque diferencial donde realicen ajustes a sus estudiantes con discapacidad; que, a su vez, permitan brindar los apoyos necesarios como garantía de su derecho a recibir una educación de calidad; equiparando las oportunidades de desarrollo a través de la educación.

3.2.2.2.1.2. 1 La evaluación inclusiva.

La Evaluación Inclusiva “*se concibe como el proceso evaluativo cuya finalidad no se centra en clasificar o comparar a los estudiantes sino en identificar las necesidades de los*

estudiantes y que recursos requieren para facilitar su aprendizaje” (Goodwin, 2012, citado por Hidalgo y Murillo, 2015, p.52). Según este autor, los resultados de la evaluación le permitirán identificar al docente las necesidades del educando, al igual que el material de apoyo que requiere para propiciar su aprendizaje.

Hidalgo y Murillo (2015) sostienen que toda evaluación debe ser inclusiva, ya que para que se realice una verdadera evaluación, que permita retroalimentar el proceso educativo, es indispensable cumplir con las características de una evaluación inclusiva. En palabras de estos autores *“De esta forma, autores como Mertens (1999, 2003), Watkins, Carnell y Lodge (2007) o Murillo y Duk (2012), entre otros, defienden que la evaluación no puede entenderse si no es desde una perspectiva inclusiva” (p. 53).*

Por tanto, la finalidad de la evaluación inclusiva es:

1. Potenciar el aprendizaje del estudiante al igual que su participación; mediante el reconocimiento de las diferencias individuales (Murillo y Duk, 2012, citado por Hidalgo y Murillo, 2015, p.53).

Este propósito, concibe la propuesta de prácticas educativas y sociales que se desarrollan en la escuela, como escenario social; en igualdad de condiciones para todos los educandos, desde el sentido de su derecho a acceder a la educación como fuente de desarrollo, pero también en el sentido del reconocimiento de sus individualidades, como su derecho a la participación.

La educación se convierte en hechos educativos dentro del aula, que garantizan la participación en todo contexto en igualdad de condiciones. Por tanto, las personas que no dispongan de esa educación, no van a formar parte de la sociedad democrática que vivimos, al no poder participar en ella en igualdad de condiciones y estarán privadas de sus derechos fundamentales como personas (Casanova, 2011. p. 80).

La visión formativa de la evaluación, desde el enfoque inclusivo, también da lugar a la auto reflexión frente al desempeño de la labor docente; que a su vez determina su accionar, y hace que se centre en la comprensión del educando, además, de fomentar la posibilidad de construir conocimiento conjuntamente con el estudiante, brindándose espacios de mayor participación (Prieto y Contreras, 2008, p. 253).

Una perspectiva formativa de la evaluación promueve aulas incluyentes en donde todos los educandos puedan participar. Así mismo, se centra en la comprensión del estudiante, para de esta manera, reconocer su rol activo en la construcción del conocimiento, de manera conjunta con el docente. En palabras de Prieto (2009):

Existen diversas creencias respecto del sentido y naturaleza de la evaluación, que les conducen a desarrollar prácticas acordes con éstas. En efecto, se ha detectado que los profesores que sostienen creencias tradicionales respecto de este proceso y la entienden como un instrumento de control y un medio de información con un alto grado de objetividad, enfatizan las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Stiggins, 2004). Otros, sin embargo, creen que constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia, lo que les faculta para orientar y determinar el curso de sus tareas docentes, por lo que relevan aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizan la comprensión más que la reproducción y fomentan la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido, abriéndoles, así, espacios para una mayor participación (Duran, 2001, citado por Prieto et al., 2008, p. 253).

Por tanto, la evaluación, también tiene el objetivo de:

2. Proporcionar información durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes para la toma de decisiones, permitiendo conocer el punto de partida de los alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje y retroalimentar y ajustar la enseñanza que los docentes lleven a cabo, adaptándola a las necesidades de cada uno de los estudiantes, pudiendo entender más profundamente el camino recorrido por el estudiante en su aprendizaje (Santiuste y Arranz, 2009, citado por Hidalgo y Murillo, 2015, p. 53)

Es decir, que la evaluación permite retroalimentar el proceso de aprendizaje del educando para definir el punto de partida con relación a los objetivos de instrucción, y adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno; permitiéndole entender al docente, el proceso de cada estudiante.

3.2.2.2.1.2.1.1 Características de una evaluación inclusiva.

Según Santiuste y Arranz (2009, citado por Hidalgo y Murillo, 2015), las características de una evaluación inclusiva son:

1. La evaluación es continua, flexible y dinámica.
2. La evaluación es necesario que se centre en la identificación y evaluación inicial de las necesidades educativas de los estudiantes del aula.
3. Conocer profundamente las características y necesidades de cada uno de los estudiantes (especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales).

4. Promover la evaluación como elemento fundamental para el aprendizaje a través de una retroalimentación y seguimiento constante.
5. Intentar evitar las evaluaciones burocráticas o externas.
6. Comprender la evaluación como verdaderamente formativa, evitando el uso exclusivo de métodos cuantitativos.
7. Implicar activamente a docentes, estudiantes y familias en el proceso de evaluación. (p.53)

2.2.2.3 Programa o actividades de evaluación

Para Coll, C. et al. (2000):

El programa de evaluación se define como el conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y sus alumnos en el transcurso de un proceso —o de un conjunto de procesos— de enseñanza y aprendizaje que puede tener una duración más o menos amplia y corresponder a secuencias o unidades didácticas de diferente nivel de complejidad (p. 124).

Es decir, que el programa o situación de evaluación hace alusión al conjunto de actividades que diseña el maestro para evaluar al estudiante, durante el desarrollo de una unidad didáctica, en donde es clave la dimensión temporal del programa de evaluación, su articulación y descripción. Para los autores, en esta última se debe contemplar los tipos de situaciones o actividades de evaluación, el número, frecuencia y orden temporal de las mismas; ubicación en la secuencia didáctica de la que forman parte; y las relaciones e interconexiones entre actividades

(p. 124). Esto indica que es clave considerar en el programa de evaluación, el tipo de actividad o situación que se propone, la cantidad, el momento de la evaluación, la ubicación de la actividad dentro de la unidad didáctica y la conexión con otros temas, contenido o unidades desarrolladas.

Al igual que Coll, C. et al. (2000), otros autores (Ramírez y Rodríguez, 2014; Aragón, 2016; Adams, 2016), consideran en los procesos evaluativos el *orden temporal de las actividades* que se proponen para evaluar, y el *momento* en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se evaluará.

3.2.2.3.1 *El orden temporal de las actividades de evaluación.*

El orden temporal hace alusión al tipo de evaluación que se propone en el proceso de formación. Esta puede ser diagnóstica, formativa y sumativa.

Diagnóstica: Esta evaluación permite determinar el estado del estudiante con relación al dominio de contenidos que se impartirán; para establecer los ajustes de instrucción. Se realiza antes de iniciar el proceso aprendizaje.

Formativa: Este tipo de evaluación permite hacer seguimiento al estudiante obteniendo apreciaciones continuas de las características y desempeño del educando durante el proceso de formación.

Sumativa: Es el tipo de evaluación que permite verificar la consecución, por parte del estudiante, de las metas u objetivos de formación. Por lo general, este tipo de evaluación permite tomar decisiones frente a la aprobación y promoción del educando, razón por la cual se realiza al final del proceso de formación (Iafrancesco, 2008, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 30).

3.2.2.3.2 *El momento de evaluación.*

El momento de evaluación responde a la pregunta por el ¿Cuándo evaluar?, que puede ser inicial, procesual y final.

Inicial: Es la evaluación que determina al educador, el punto de partida con el educando. Se constituye en un momento clave del proceso formativo, ya que permite determinar al maestro, las características, necesidades y condiciones de aprendizaje del educando, para adecuar su práctica pedagógica (Casanova, 1998, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 30). De esta manera, el énfasis en este momento de evaluación, es el conocimiento del estudiante.

Procesual: Es la evaluación que permite determinar las potencialidades y dificultades tanto del proceso de aprendizaje del estudiante, como de la enseñanza del docente; para realizar los ajustes que permitan mejorar el proceso y cumplir con los objetivos de formación propuestos.

El énfasis en este momento de evaluación es la obtención de información pertinente sobre el método de aprendizaje del estudiante y la identificación de fortalezas y dificultades que tiene el (la) docente durante la enseñanza para buscar mejoras (Casanova, 1998, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 30-33).

Final: Es la evaluación que se hace terminando el proceso de formación, para prever lo que se debe continuar fortaleciendo en el educando o lo que hay que hacer de nuevo (Zabala, 1995, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 32). Este momento de evaluación permite determinar si lo que se propuso al inicio del proceso formativo fue conquistado o no, y definir un próximo punto de partida (Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 33).

2.2.2.4 Evidencia o situación de evaluación

Para Coll, et al. (2000):

Las situaciones o actividades de evaluación son los fragmentos o partes de las secuencias didácticas en los que la actividad conjunta —planificada o efectivamente desarrollada— del profesor y los alumnos está presidida por el motivo común y —al menos, parcialmente— compartido de *mostrar los conocimientos* que éstos últimos tienen o han adquirido sobre unos determinados contenidos (p. 124).

Es decir, las situaciones de evaluación o evidencias, son los medios que permitirá demostrar los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el proceso de formación. En palabras de Ramírez y Rodríguez (2014), las “evidencias” se relacionan con estrategias mediante las cuales, el docente pueda “*evidenciar, describir y valorar el estado del proceso académico de los estudiantes*” (p.38). No obstante, es importante resaltar el establecimiento de criterios de evaluación dentro del proceso de “demostración”, ya que según Monedero (1998, citado por Adams, 2016) y Álvarez (2001, citado por Adams, 2016) el establecimiento de éstos, “*se relaciona de forma directa con la evaluación individual y se erigen en la norma única de referencia para decidir sobre el valor o la calidad del aprendizaje*” (p. 48). Por lo cual, para Adams (2016), “*los criterios no pueden ser únicos, sino variados que respondan a la diversidad cognitiva, procedimental y actitudinal de los estudiantes*” (p. 48). Esto indica que el establecimiento de criterios de evaluación, parte del conocimiento del estudiante y del reconocimiento de sus particularidades en el proceso de formación, y, por tanto, su punto de comparación es el mismo estudiante con relación a su propio proceso de aprendizaje y evolución durante su formación.

De acuerdo con Coll, et al. (2000) la relación de la situación de evaluación con el programa de evaluación, está en que el programa de evaluación está formado por un conjunto de situaciones o actividades de evaluación, que están integradas, a su vez, por una o varias tareas de evaluación (p. 123). Estas últimas se desarrollarán a profundidad en el siguiente apartado (técnicas e instrumentos).

Finalmente, estos autores proponen que la situación de evaluación debe ser clara en su descripción, por tanto, debe ser explícito el momento del proceso educativo en que se realizarán; la consigna para su elaboración, especificando si requiere de actividades preparatorias; el contenido a abordar; los ajustes de la actividad atendiendo a la particularidad del estudiante; la tareas que la conforman y la interconexión entre ellas; y lo más importante “*las decisiones de tipo organizativo, curricular, didáctico u otras adoptadas como consecuencia de la valoración*” (p. 124).

También resaltan el papel de la “*participación de los alumnos en la configuración de la situación o actividad de evaluación; la corrección y valoración de la participación de los alumnos y de los resultados o productos que han generado; comunicación a los alumnos de la corrección y valoración*” (p.125). En este aspecto, tanto Aragón (2016), Adams (2016) y Ramírez y Rodríguez (2014), igualmente señalan la importancia de la participación de los diferentes actores del proceso educativo, en la evaluación. Por ello, proponen tres tipos de evaluación, de acuerdo con los diferentes agentes que participan de ésta, siendo clave no solo la participación en el proceso evaluativo, si no la comunicación y retroalimentación de los resultados de la evaluación –las devoluciones-. Para ello, se habla de Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

La *heteroevaluación* es asociada a los fines reguladores de la evaluación (Aragón, 2016, p.38). Es aquella evaluación que desarrolla unidireccionalmente el docente. Adams (2016) la propone como una “*evaluación objetiva, que agencia procesos de medición, donde el maestro orienta su accionar desde sus propios criterios de pertinencia y validez*” (p.45).

El nivel de participación del estudiante en este tipo de evaluación, es casi nula, ya que se coarta “*todo tipo de proceso democrático o dialogo que se debe llevar entre el maestro y alumno en la construcción de los nuevos conocimientos, regresando a la metodología tradicional de enseñanza donde el maestro es quien tiene el poder absoluto de lo que se debe enseñar y aprender*” (Aragón, 2016, p.39).

La coevaluación “*es una estrategia que involucra al estudiante como par evaluador en los procesos de aprendizaje, que impacta la práctica del maestro, en cuanto exige realizar trabajo cooperativo al interior del aula para su realización*” (Adams, 2016, p. 47). El énfasis en este tipo de evaluación reside en la valoración que se realiza mediante la participación de los alumnos entre sí, con relación a unos criterios establecidos a través de acuerdos y se focaliza en desempeños y acciones de un “*trabajo determinado, realizado entre varios*” (Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 35).

La *autoevaluación* es una evaluación que propicia el ejercicio auto reflexivo, crítico y consciente de sí y del proceso formativo del estudiante. También es una evaluación que lleva a cabo el docente sobre su propio trabajo (Aragón, 2016, p. 39). La autoevaluación:

Le sirve al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades. Es útil, además, para analizar sus ejecutorias individuales y grupales, y así desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Por otro lado, le sirve al profesor para tener

los elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje, valorar lo que hacen sus estudiantes, conocerlos mejor, valorar su propia efectividad como educador, o incluso modificar, si es preciso, los métodos y técnicas que emplea; en fin, todo lo que sea necesario (Cabrerizo, 2003, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 35).

En términos de participación, ambos (docente y estudiante) asumen un rol activo en el proceso de formación. A lo que Adams (2016) considera un proceso de corresponsabilidad formativa (p. 46).

2.2.2.5 Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas e instrumentos de evaluación, hacen alusión a los medios con los cuales el docente puede hacer seguimiento al proceso de cada estudiante.

De acuerdo con Díaz (2013, citado por Adams, 2016) la técnica es el procedimiento que permite obtener información acerca de los aprendizajes de los educados, y el instrumento es el recurso en particular o un material estructurado y diseñado para obtener información sistemática (p. 49).

Coll, et al. (2000) también propone dentro de las dimensiones para analizar la práctica evaluativa, las “tareas de evaluación”, que hacen alusión a “*las diferentes preguntas, ítems o problemas que responden, abordan o resuelven los alumnos en el transcurso de una determinada situación de evaluación*” (p.125). Una tarea de evaluación podría ser asociada a aquellos elementos por resolver el estudiante, que contiene cada instrumento.

Para Adams (2016) la relevancia de las técnicas e instrumentos es “*el uso que se le da a la información que resulta de los procesos de evaluación*” (p.49) y resalta la importancia de la

reflexión sobre el valor ético de la evaluación, en donde a través de ésta se lleva repensar las intencionalidades del maestro al momento de evaluar y las implicaciones en el futuro de sus estudiantes (p. 50). Por tanto, para esta autora es clave en el proceso de “evidenciar y hacer seguimiento los aprendizajes del estudiante”, las devoluciones que se realicen al alumno, a partir del instrumento y técnica que utilice el maestro.

También es importante considerar la pertinencia de la técnica e instrumento seleccionando ya que debe ser coherente con lo que se desea evaluar, es decir, con el tipo de contenido (procedimental, actitudinal y conceptual). Además del uso variado de instrumentos de evaluación para aumentar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Adams, 2016, p. 52); con la finalidad de que las técnicas y los instrumentos de evaluación seleccionados garanticen la calidad de la información que proporciona (Ramírez y Rodríguez, 2014, p.39).

Por otra parte, Ramírez y Rodríguez (2014) propone la existencia tres tipos de técnicas: Observación, oral y escrita (p.40-41) y retoma a Urquizo (2010, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014, p.42), quien propone que los instrumentos se pueden clasificar dependiendo de la técnica a utilizar, de la siguiente manera:

3.2.2.5.1 Técnicas de Observación:

Lista de cotejo.

Registro anecdótico.

Escala de valoración.

Portafolio.

3.2.2.5.2 *Técnicas Orales:*

Pruebas Orales.

Exposiciones.

Diálogos.

3.2.2.5.3 *Técnicas escritas:*

Pruebas de opción o selección múltiple.

Cuestionarios.

Pruebas de composición y ensayo.

Los test.

Mapa conceptual.

Mapa mental.

Proyectos.

2.2.3 Discapacidad

Según Jiménez y Serrato (2014) existen tres paradigmas claves en el abordaje de la discapacidad: el tradicional, el médico y el social. El primero promovió en su momento la marginación, el segundo la rehabilitación y el tercero la autonomía de las personas en situación de discapacidad (p. 187). El paradigma social, desde el cual se concibe la discapacidad en la presente investigación; reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos. Desde este enfoque, se sostiene como todos los seres humanos tienen derecho acceder a un sistema de educación formal en igualdad de oportunidades; para que, a su vez, “*obtenga una adecuada calidad de vida a partir del desarrollo de capacidades básicas, competencias y el*

desarrollo como persona, ello permitirá al sujeto afrontar los diferentes retos que la sociedad plantea” (Nussbaum y Sen, 1996; citado por Vásquez, 2015, p. 48).

Para el Ministerio de Educación Nacional, tal como se refiere en el Decreto 1421 de 2017, se concibe a un estudiante con discapacidad como:

Una persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (MEN, 2017a, p.5).

Desde esta perspectiva, se concibe la discapacidad como una situación producto de las barreras (físicas, tecnológicas, comunicativas, pedagógicas) a las cuales se ven enfrentadas las personas que presentan alguna limitación. Las barreras están dadas por el entorno y, por tanto, hace pensar que la dificultad no está en la persona, sino en el contexto.

De acuerdo con la ley 1618 (2013) *“las barreras se constituyen en cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad”* (p. 2).

2.2.3.1 Discapacidad intelectual

El MEN (2020) dentro de la categorización que propone de la discapacidad en el SIMAT, se encuentra la de discapacidad intelectual. Esta comprende:

(...) aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad (American Psychiatric Association, 2014, citado por el MEN, 2020, p.5).

Desde aquí, se consideran las limitaciones en los procesos de razonamiento, abstracción, el desenvolvimiento autónomo y adaptado a situaciones de la vida cotidiana, especialmente a nivel comunicativo y social. Por ello, el énfasis formativo se centra en una mayor independencia funcional y participación social, mediante apoyos necesarios que faciliten el aprendizaje de actividades para el desenvolvimiento en la vida diaria.

3.2.3.1.1 La diversidad como condición humana. Los estilos de aprendizaje desde el reconocimiento de la atención a la diversidad en las aulas.

Vanegas, L., Vanegas, C., Ospina y Restrepo (2016) configuran el concepto de diversidad que se encuentra en los contextos educativos, como las “*capacidades en el marco de las posibilidades y oportunidades de aprender*” (p. 112). Para estos autores, los seres humanos tienen características diferenciadoras y desde esta perspectiva, los sistemas educativos deben

transformarse *“para dar respuesta a las características particulares de las personas (...) teniendo en cuenta la diversidad de formas, estilos y ritmos de aprendizaje”* (p. 115).

Se comprende la diversidad de capacidades para aprender como las diferencias individuales en los procesos de construcción de conocimiento, lo cual implica necesariamente factores de carácter cognitivo, motivacional, afectivo y relacional, tal y como lo reconocen Devalle de Rendo y Vega (2006) (Vanegas, L. et al., 2016, p.115).

Así, vemos como los autores, se centran en las diferencias que pueden existir en la construcción del conocimiento; en el acercamiento a la cultura y a la vida; que realizan las personas a través de los procesos educativos. De esta manera, la escuela *“debe ser un lugar de encuentro, de construcción conjunta, de cooperación y aprendizaje en medio de las diferencias”* (p. 114).

Por último, para Vanegas, L. et al. (2016) el concepto de diversidad de capacidades para aprender es entendido *“como las diferencias cognitivas evidentes entre los sujetos en procesos de construcción y socialización de conocimiento”* (p. 110). Lo cual indica que la forma de aproximarse al conocimiento difiere en los seres humanos, dado que *“cada sujeto posee capacidades particulares para aprender”* (p.110).

Capítulo III

Contextualización

3. Contextualización

El proyecto investigativo: “Relación prácticas evaluativas con enfoque diferencial y proyecto educativo institucional” tuvo lugar en Zarzal Valle del Cauca.

3.1 Reseña histórica Zarzal

Las primeras fundaciones del Municipio corresponden al año 1.783 en las haciendas vecinas y circunscritas a la zona llamada Pueblo Viejo y que no pasaba de unas 80 habitaciones en su mayoría casas de bahareque y techo de paja. Hacendados, empleados y servidores, negociantes, peones, se fueron agrupando en el sector llamado “Pueblo Viejo”, hoy Barrio Bolívar. El 9 de enero de 1.783 don Pedro Sánchez Hoyos vendió al señor don Antonio Mazuera la hacienda de “LAS LAJAS” y dentro de sus tierras queda hoy parte de la población. De la venta hubo reserva del globo denominado “EL ZARZAL”, porque existía mucha zarza, antes se había vendido a los señores Antonio y José Joaquín Libreros, y José Arana. Se construyeron casas de bahareque con techos de paja, se edificó una capilla de paredes de bahareque y techo de palmicha, y celebraba misas el padre Manuel Antonio Irurita. En 1.809 existía ya una población importante. En Mayo de 1.823 se implanto el culto patronal de Nuestra Señora de Las Mercedes. Zarzal llevó este nombre hasta 1.850 y de este año en adelante se llamó Librada. En 1.857 volvió al primitivo nombre. En 1.840 era Municipio. Paso a ser aldea en 1.857, y Villa en 1.871. El 12 de Febrero de 1.909, por decreto Nacional No 155 firmado por presidente de la

Republica de Colombia General Rafael Reyes, volvió a tener la categoría de Municipio que conserva hasta hoy⁶.

3.2 Aspecto geográfico y económico

El municipio de Zarzal está ubicado aproximadamente 140 kilómetros al noroeste de Cali, la capital del Valle del Cauca. Su altitud es 916 m.s.n.m y temperatura 26°C. Actualmente cuenta con una población de 45.000 habitantes, se caracteriza por concentrar 71,8% de la población en su cabecera; el desarrollo de la economía gira alrededor de las actividades agrícolas. Las áreas cultivadas tienen tendencia a mantener cultivos transitorios y frutales. En la producción de tubérculos el municipio cuadruplicó para el año 2.000 la superficie sembrada en un solo año. Zarzal está compuesto por 7 corregimientos.

Respecto a lo financiero existen 6 Instituciones, cuenta con acueducto, alcantarillado, energía, gas natural y telefonía tanto en la parte Urbana como en la rural. En salud dispone de un hospital situado en la cabecera del municipio, y 7 centros de salud distribuidos en los corregimientos. Además, tiene centros docentes, incluso universitarios en la zona urbana y en la zona rural. En cuanto a la actividad industrial y comercial, y teniendo como base la consolidación de datos del registro Mercantil en Zarzal, existen 1302 establecimientos comerciales, distribuidos en las diferentes actividades económicas. Entre las empresas inscritas se observa que el sector Agropecuario es el mayor generador de empleo del municipio, con un total de 1.821 empleos. Le sigue en su orden, la industria que participa con un total de 1.783

⁶ Sistema de Gestión social integral del Valle del Cauca (2016). Zarzal. Recuperado de <http://sis.valledelcauca.gov.co/plan-desarrollo/zarzal>

personas empleadas, de los cuales el 90% corresponden a la empresa Colombina e Ingenio Riopaila S.A., siendo la más representativa con relación al número de empresas por actividad. El sector más representativo es el comercio, con un 60.2% del total, seguido del sector servicios, que representa el 17.5%, y genera 293 empleos directos (Alcaldía Municipal de Zarzal, 2016).

3.3 Educación en Zarzal Valle del Cauca

Según información brindada en el portal SINEB⁷ del ministerio de educación, a nivel educativo, Zarzal cuenta con 12 establecimientos educativos activos en Educación inicial, básica primaria, secundaria y Media.

De acuerdo con información obtenida en la pre matrícula año lectivo 2020, la IE-VV lidera la matrícula en el municipio, en básica Primaria; dado que es la IE, con mayor número de estudiantes en dicho nivel educativo.

Con relación a educación Técnica; el SENA ofrece sus servicios en la Institución Educativa Simón Bolívar, CESTELCO (ofrece a la comunidad estudios Técnicos), INTEC (técnico de carácter privado) y CENSALUD (Institución Educativa Privada, que ofrece estudios de enfermería) (IE-EVV, 2018, p. 485).

Finalmente, en cuanto a educación superior, Zarzal cuenta con una de las regionales de la Universidad del Valle.

⁷ SINEB (2019). Buscando Colegio. Recuperado de <https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app>

3.3.1 Educación inclusiva en Zarzal Valle del Cauca

Como se puede visualizar en la figura 2, de acuerdo con el plan de desarrollo municipal de Zarzal 2016-2019; producto del ejercicio diagnóstico participativo realizado por las autoridades municipales, el sector educativo se encontraba en el cuarto lugar dentro de las problemáticas priorizadas (11%); evidenciándose así la importancia de garantizar una atención educativa a su población; como también promover una educación inclusiva en todos los niveles: Educación preescolar, básica, media, técnica, tecnológica y profesional (p. 62).

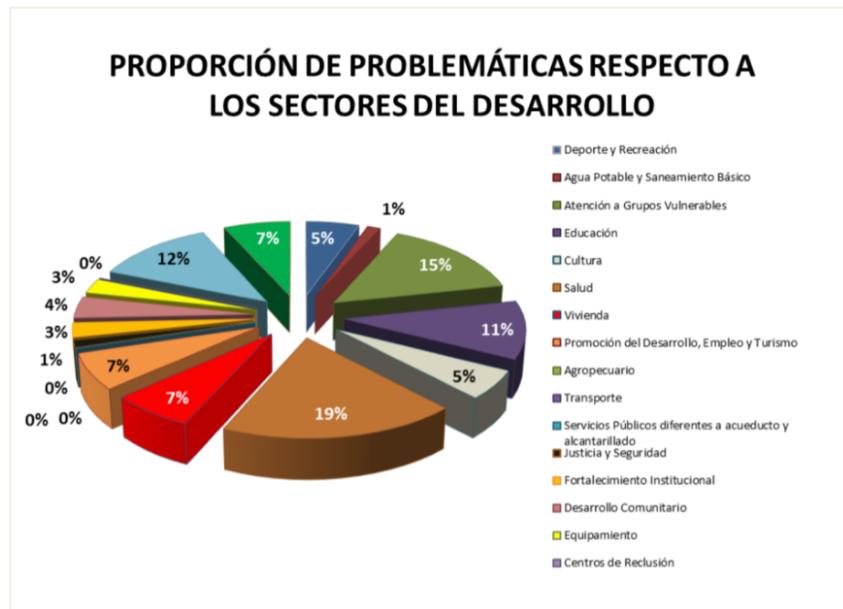


Figura 2. 1. Proporción de problemáticas respecto a sectores del desarrollo. Fuente. Plan de desarrollo municipal de Zarzal 2016-2019, 2019.

Así mismo, como se puede observar en la tabla 2, hay 525 personas en condición de discapacidad en el municipio, con diferentes niveles de formación. 15 de ellos en educación inicial, 164 en básica primaria, 102 en secundaria y 178 sin ninguna escolaridad. Así se demuestra la importancia de que toda la población cuente con una educación básica,

garantizando así, “*las competencias mínimas necesarias para insertarse en la sociedad actual del conocimiento y acceder a puestos de trabajo dignos y productivos*” (Blanco, 2006, p. 60).

La tabla 2, también muestra la alta prevalencia de la población con discapacidad en procesos educativos de educación básica (164).

Tabla 2. Nivel educativo personas con discapacidad en Zarzal

NIVEL EDUCATIVO		
Etiquetas de fila	Conteo de personas con discapacidad	Acumulado - Conteo Personas con Discapacidad
Acompañado	481	481
1 - PREESCOLAR	15	15
2 - BASICA PRIMARIA	164	164
3 - BASICA SECUNDARIA	102	102
4 - TECNICO O TECNOLOGICO	7	7
5 - UNIVERSITARIO	7	7
6 - POSTGRADO	1	1
7 - NINGUNO	178	178
NA - NO APLICA	7	7
Solo	44	44
1 - PREESCOLAR	3	3
2 - BASICA PRIMARIA	18	18
3 - BASICA SECUNDARIA	14	14
7 - NINGUNO	9	9
Total general	525	525

Fuente. Secretaria de bienestar y desarrollo Social de Zarzal 2019.

En la tabla 3, se reporta en el nivel de educación inicial, el 4% de población con discapacidad mental cognitivo (3); el 18% en básica primaria (12), el 19% en básica secundaria (13) y el 57% con ningún tipo de escolaridad (39). Siendo la población con discapacidad cognitiva una población mayoritariamente, sin acceso a la educación en este municipio. Al respecto, Blanco (2006) afirma:

Los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad es el colectivo que se encuentra más excluido. En muchos países no existen estadísticas confiables, pero cuando las hay queda de manifiesto que un alto porcentaje de estos alumnos no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas. Aunque la tendencia de las políticas de los países es promover la integración de estos alumnos en la escuela común, la gran mayoría está escolarizada en centros de educación especial, por lo que también son los más discriminados (Blanco, 2006, p. 61).

Tabla 3. Nivel educativo por tipo de discapacidad en Zarzal

NIVEL EDUCATIVO POR TIPO DE DISCAPACIDAD			
Etiquetas de fila	Conteo de personas con discapacidad	Acumulado - Conteo Personas con Discapacidad	
Enanismo	1	1	1
2 - BASICA PRIMARIA	1		1
Mental Cognitivo	68	68	68
1 - PREESCOLAR	3		3
2 - BASICA PRIMARIA	12		12
3 - BASICA SECUNDARIA	13		13
7 - NINGUNO	39		39
NA - NO APLICA	1		1
Mental Psicosocial	11	11	11
2 - BASICA PRIMARIA	6		6
3 - BASICA SECUNDARIA	1		1
4 - TECNICO O TECNOLOGICO	1		1
7 - NINGUNO	3		3
Movilidad	192	192	192
1 - PREESCOLAR	6		6
2 - BASICA PRIMARIA	65		65
3 - BASICA SECUNDARIA	51		51
4 - TECNICO O TECNOLOGICO	2		2
5 - UNIVERSITARIO	5		5
6 - POSTGRADO	1		1
7 - NINGUNO	60		60
NA - NO APLICA	2		2
Múltiple	115	115	115
1 - PREESCOLAR	6		6
2 - BASICA PRIMARIA	49		49
3 - BASICA SECUNDARIA	15		15
4 - TECNICO O TECNOLOGICO	1		1
7 - NINGUNO	43		43
NA - NO APLICA	1		1
No la sabe nombrar	22	22	22
2 - BASICA PRIMARIA	10		10
3 - BASICA SECUNDARIA	7		7
7 - NINGUNO	3		3
NA - NO APLICA	2		2
NO REPORTADO	35	35	35
2 - BASICA PRIMARIA	14		14
3 - BASICA SECUNDARIA	8		8
7 - NINGUNO	12		12
NA - NO APLICA	1		1
Sensorial Auditiva	25	25	25
2 - BASICA PRIMARIA	9		9
3 - BASICA SECUNDARIA	6		6
4 - TECNICO O TECNOLOGICO	1		1
7 - NINGUNO	9		9
Sensorial Visual	37	37	37
1 - PREESCOLAR	1		1
2 - BASICA PRIMARIA	8		8
3 - BASICA SECUNDARIA	13		13
4 - TECNICO O TECNOLOGICO	2		2
5 - UNIVERSITARIO	2		2
7 - NINGUNO	11		11
Sistematica	9	9	9
1 - PREESCOLAR	1		1
2 - BASICA PRIMARIA	5		5
7 - NINGUNO	3		3
Voz y Habla	10	10	10
1 - PREESCOLAR	1		1
2 - BASICA PRIMARIA	3		3
3 - BASICA SECUNDARIA	2		2
7 - NINGUNO	4		4
Total general	525	525	525

Fuente. Secretaria de bienestar y desarrollo Social de Zarzal 2019.

4.3.1.1 Estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas de Zarzal

La tabla 4 muestra las instituciones educativas oficiales y no oficiales del municipio, discriminando por grado el número de estudiantes caracterizados con discapacidad intelectual. En esta se puede observar que la institución que se constituye en el estudio de caso del ejercicio investigativo, es el segundo ente en el municipio con mayor número de estudiantes en situación de discapacidad intelectual; con un total de 11 estudiante con dicha caracterización.

Tabla 4. Estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas de Zarzal

DANE	INSTITUCION	SECTOR	GRADO_COD											Total general	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
176895000044	IE ANTONIO NARIÑO	OFICIAL	1	1		2									4
176895000109	IE NORMAL SUPERIOR NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES	OFICIAL					2	3	1	1			1		8
176895000168	IE EFRAIN VARELA VACA	OFICIAL	1	1	2		1	1	1	1	1	1	1		11
176895000265	IE SIMON BOLIVAR	OFICIAL	1		2	1	1		4	1	1	1			12
276895000782	IE LUIS GABRIEL UMAÑA MORALES	OFICIAL	0					1		1		1			3
376895000710	CENTRO DOCENTE MI SEGUNDO HOGAR	NO OFICIAL	0				1								1
TOTAL GENERAL			3	2	4	3	5	5	6	4	2	3	2		39

Fuente. Subsecretaria de Cobertura Educativa. Gobernación del Valle del Cauca, 2020.

Todos los datos expuestos previamente, demuestran la importancia de los procesos educativos en el municipio, al constituirse la educación una de las problemáticas claves para garantizar el desarrollo social de sus habitantes. Observamos, como de acuerdo a sus condiciones históricas, geográficas y económicas, es un contexto que promueve el desarrollo de competencias en los ciudadanos, buscando que ellos se incorporen al sector productivo.

También, se reconoce de acuerdo a las condiciones de su población, que una parte de sus habitantes en situación de discapacidad, no cuenta con procesos de escolarización; siendo la discapacidad mental intelectual una de las más prevalentes en el sector (la tercera).

Así mismo, se identifica como una parte de la población con esta caracterización, se encuentra en educación básica; buscando desde el sistema educativo, garantizar la permanencia de esta población, desde el análisis de las prácticas evaluativas desarrolladas, en pro de garantizar no solo la permanencia en el sistema sino la calidad de la educación que se brinda.

Capítulo IV

Metodología

4. Diseño Metodológico

4.1 Enfoque de investigación

Esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo basado en un diseño de investigación estudio de caso. De acuerdo con Vasilachis (2006, citado por Adamas, 2016), la investigación cualitativa es una forma de ver la realidad, que es construida por las personas que hacen parte de la situación analizada. Y que permite comprender el objeto de investigación, desde la perspectiva de los participantes (p.65). En otras palabras, la *“investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural, pero puesto en relación con los contextos”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358).

La presente es una investigación cualitativa en tanto se enfocó en análisis de las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes con estudiantes en situación de discapacidad intelectual, explorándolas desde la perspectiva de las maestras que tiene a cargo estos estudiantes, en el contexto de la Institución EVV.

4.2 Diseño

La investigación se realizó a través del diseño de estudio de caso que, según Martínez (2006), respecto a su propósito, las investigaciones realizadas a través de este método pueden ser descriptivas o exploratorias si lo que se pretende es *“identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno”* o si busca *“un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio”* (p. 171).

Para el caso, cuyo propósito fue el análisis de la relación de las prácticas evaluativas con enfoque diferencial, con el proyecto educativo institucional; se pretendió una aproximación a la

relación entre una perspectiva ideológica institucional y el referente legal, como marco de referencia; y una realidad objeto de estudio.

Dando continuidad a lo anterior, Ramírez y Rodríguez (2014) afirman que:

El estudio de caso como diseño de investigación cualitativa, provee las herramientas necesarias para realizar una investigación de las prácticas evaluativas de los docentes de una Institución Educativa, pues implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de las clases, estrategias y criterios de evaluación que caracterizan las prácticas evaluativas de los docentes. Y “Tiene como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, que puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución”.

(Stake, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 46).

Así, se realizó una indagación detallada y sistemática de la práctica docente, que involucraba sus nociones y concepciones sobre evaluación, sus técnicas e instrumentos para hacerlo y su forma de retroalimentar los resultados. Según Pizarro y Gómez (2019) la coherencia entre las concepciones, los sistemas de evaluación y la práctica evaluativa; como se abordó en el estudio, *“ha sido poco estudiada en el contexto educativo, hecho que ha impedido comprender a fondo y de manera holística el complejo proceso evaluativo y su ruta hacia mejores prácticas educativas”* (p.74).

De acuerdo con Eisenhardt (1989, citado por Forni, 2010) el estudio de caso es una estrategia de investigación que se centra en la comprensión de las dinámicas que se presentan en escenarios particulares (p.62), que en este caso se trata de dinámicas asociadas a la práctica

evaluativa desarrollada con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual, en la Institución educativa EVV.

4.3 Participantes

De acuerdo con Díaz, Mendoza y Porras (2011), en los estudios de caso, *“cuando la unidad de estudio es una comunidad, sus instituciones sociales y sus miembros se convierten en las situaciones del caso o factores del mismo, porque se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total”* (p. 3). Así, las participantes del estudio fueron 4 maestras que tuvieron a cargo estudiantes en situación de discapacidad intelectual durante el año lectivo 2019, de básica primaria; siendo docentes que desarrollaban toda la carga académica durante el año escolar.

Teniendo en cuenta que lo que se busca con una investigación cualitativa es profundidad, se seleccionó un grupo de participantes que ayudaran a entender el fenómeno de estudio y dar respuesta a la pregunta de investigación (Hernández, et al., 2014, p. 384). Para ello, como se puede observar en la tabla 5, el procedimiento de selección y exclusión de la muestra, consistió en identificar las sedes de la institución educativa con mayor número de estudiantes en situación de discapacidad, para posteriormente reconocer la sede con mayor número de maestras que tenían estudiantes caracterizados en la categoría discapacidad intelectual; eligiéndose finalmente, las 4 docentes de la sede MI.

Tabla 5. Discriminación por sede del número de estudiantes en situación de discapacidad y discapacidad intelectual de la IE-EVV

Nombre de la sede	No. estudiantes en situación de discapacidad	No. estudiantes en situación de discapacidad Intelectual
EVV	4	2

MI	5	4
DNJ	2	0
SC	1	0
Total	12	6

Fuente. Elaboración propia, 2019.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas de recolección de información usadas fueron: la observación participante, el análisis documental, la encuesta y la entrevista cualitativa.

La primera de ellas es definida como aquella observación que se realiza sin limitarse “*a detalles particulares del comportamiento previamente categorizados*” (Buendía, Colás y Fuensanta, 1998, p. 158).

La segunda, es entendida como la distinción y descomposición que se hace de un texto, en pro de discriminar las partes de un todo; logrando una determinación exacta de los elementos o componentes de un complejo cualquiera; hasta llegar a conocer sus principios (Sánchez y Vega, 2003).

La tercera, es definida como la elaboración de “*preguntas concretas sobre la realidad social a investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras*” (Sierra Bravo, 1985, citado por Buendía et. al., 1998, p. 123).

La cuarta, se entiende como la elaboración de preguntas dirigidas a los actores sociales con el objetivo de conocer las experiencias de las personas entrevistadas; adoptando distintas formulaciones dentro de las cuales se encuentra, la entrevista dirigida al conocimiento y actividades que no se pueden observar directamente (Buendía et. al., 1998); como lo es la

integración en la práctica evaluativa de aquellos principios identificados en la revisión documental, del modelo pedagógico y SIE de la IE-EVV; y las concepciones de evaluación.

En el caso de la técnica observación participante, se utilizó el instrumento notas de campo. Para la revisión documental, las fichas bibliográficas. Para la encuesta, el cuestionario con preguntas cerradas y para la técnica entrevista cualitativa, la guía de preguntas abiertas.

En las notas de campo se registró aquello que era oído por la investigadora (preguntas o comentarios realizados por los docentes en relación a la solicitud de orientaciones en temas de inclusión educativa: PIAR, evaluación, promoción y actividades en aula), durante la fase diagnóstica de la investigación.

La revisión documental se enfocó en aquellos textos institucionales que dieran cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje, de los estudiantes de la IE- EVV; como lo fueron el proyecto educativo institucional PEI y el sistema institucional de evaluación SIE. La búsqueda se focalizó en la identificación de funciones, usos y características de la evaluación propuesta en la institución educativa, el abordaje de la diversidad en aula y los criterios de evaluación de la población en SDI.

Para la aplicabilidad del cuestionario, se realizó un encuentro con cada docente que permitió a la investigadora realizar las preguntas a las participantes y registrar cualquier apreciación realizada por las docentes mientras respondían cada uno de los ítems del cuestionario.

En el cuestionario (ver anexo 1), se propusieron dos apartados. El primero, solicitaba datos generales de las maestras (nombre, edad sexo, nivel educativo, título, años de experiencia, fecha de diligenciamiento y grupo a cargo). En el segundo, 20 ítems que indagaban por los propósitos y funciones de la evaluación, la coherencia de la práctica evaluativa con la política de educación nacional referida a la evaluación, la coherencia de la práctica evaluativa con el modelo y enfoque

pedagógico institucional, los criterios de promoción institucional, las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes y los mecanismos de participación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación. Se utilizó una escala Likert con 4 opciones de respuesta (Con mucha frecuencia, regularmente, casi nunca y no se utiliza). El tiempo promedio para diligenciarlo fue de 35 minutos por maestra.

Para la aplicabilidad de la guía con preguntas abiertas (ver anexo 2) se realizó dos encuentros grupales con las participantes; en los cuales se indagó por las concepciones de evaluación de las maestras de los estudiantes en SDI; a través de la perspectiva ideológica, funciones y usos de la evaluación, las técnicas e instrumentos de evaluación, forma de retroalimentar los resultados de la misma, articulación evaluación y PIAR.

Para el desarrollo de la guía de preguntas abiertas, se tomó dos sesiones, cada una de 1 hora y 30 minutos.

4.5 Fases del proceso de investigación (Ramírez y Rodríguez, 2014)

En la figura 3 se puede observar las fases del proceso de investigación, detallándose a continuación cada una de las fases:

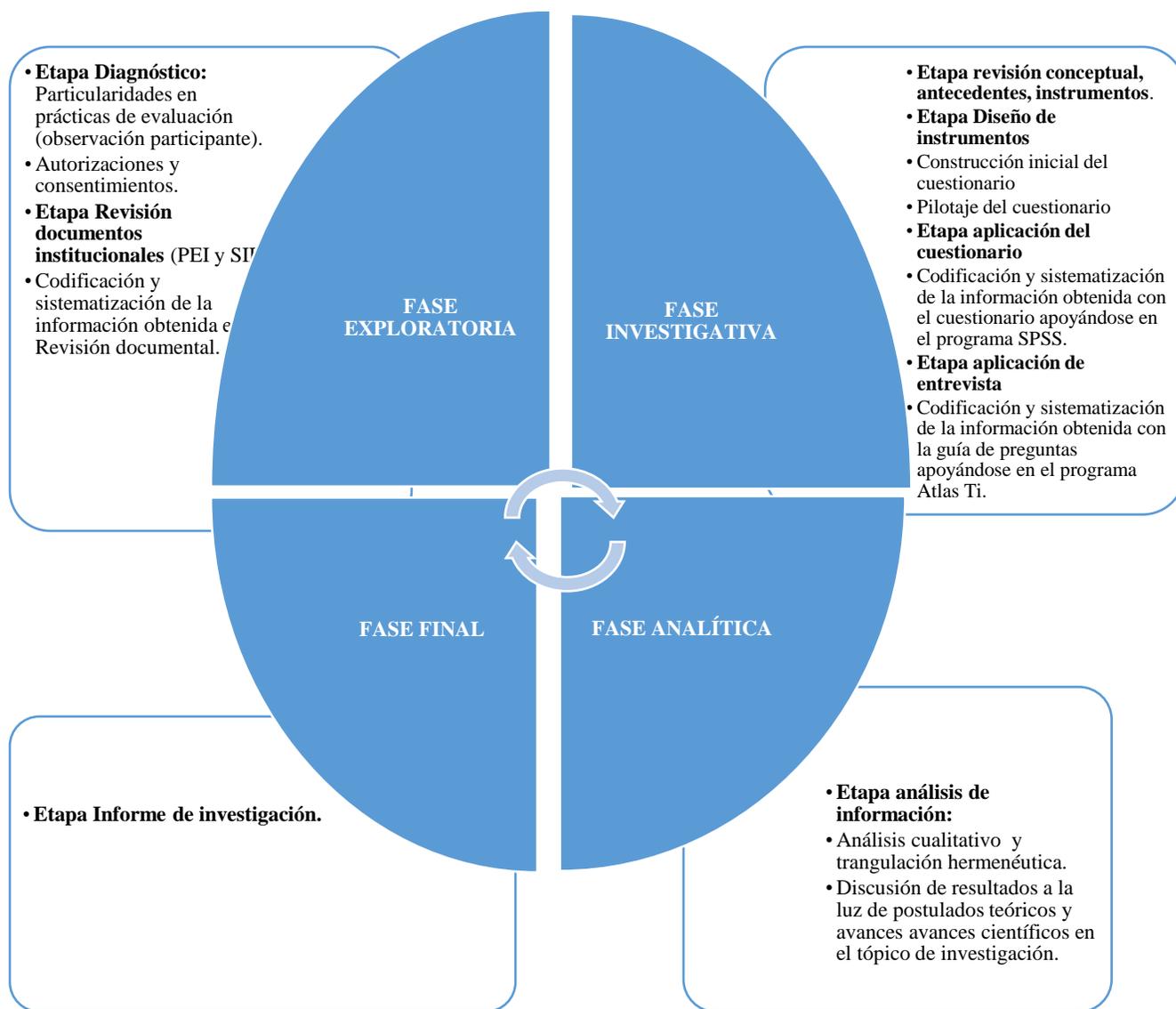


Figura 3. 1. Fases del proceso de investigación. Fuente. Elaboración propia, 2020.

4.5.1 Fase exploratoria

Inicialmente, se realizó la inmersión en el campo. Desde el ejercicio de orientación escolar, la proximidad que tuvo la investigadora al desempeñarse como docente orientadora de la Institución educativa (IE), y en el desarrollo de sus funciones, especialmente, en la asesoría de los aspectos psicopedagógicos de los estudiantes remitidos por los docentes. Por esta razón,

como etapa diagnóstica, mediante la observación espontánea y el análisis de contenido de los motivos de atención al personal docente; se logró identificar algunas preguntas claves frente a los procesos de evaluación y prácticas inclusivas desarrolladas en la IE (¿Qué hago en el salón con un estudiante con Discapacidad intelectual?, ¿Cómo lo evaluó? y ¿si debe ser promovido automáticamente por su condición de discapacidad?).

Estas preguntas claves permitieron generar reflexiones frente al propósito de la evaluación que se estaba llevando a cabo en la IE con los estudiantes en situación de Discapacidad intelectual, también, si la práctica pedagógica estaba siendo coherente con el referente institucional y si realmente, en el proceso educativo que se llevaba a cabo en la IE-EVV, existía un abordaje de las características y particularidades de cada estudiante, de acuerdo con lo propuesto por el referente normativo nacional (decreto 1290 de 2009 y 1421 de 2017) e institucional (modelo pedagógico humanista).

Posteriormente, se realizó la presentación de la propuesta de investigación a las directivas docentes con la intención de obtener su aprobación para realizar la investigación en la Institución Educativa, quienes aceptaron, por lo que esta IE se establecería como el estudio de caso. Consecutivamente se hizo lectura de los documentos institucionales concernientes a su proyecto educativo institucional y su sistema institucional de evaluación.

Por último, se realizó la codificación y sistematización de la información obtenida en la revisión documental, mediante la clasificación e identificación temática; con apoyo de organizadores gráficos que permitieron sintetizar y reagrupar los datos en 4 ejes temáticos o también llamados, principios que daban cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje en la IE.

4.5.2 Fase Investigativa

Compuesta por:

4.5.2.1 Etapa revisión conceptual, antecedentes, instrumentos usados para evaluar las prácticas inclusivas e indagación en las prácticas evaluativas

Esta consiste en la búsqueda de estudios relacionados con el tópico de investigación, la revisión de referencias bibliográficas, que a su vez fueron base para la construcción del apartado de antecedentes y del marco conceptual de referencia de la presente investigación.

4.5.2.2 Etapa Diseño de instrumentos

En esta se crean el cuestionario y la guía de preguntas que permitieron indagar en las prácticas y concepciones evaluativas de los docentes y lineamientos evaluativos de la IE. Para ello, se tuvo en cuenta, la revisión documental, los antecedentes investigativos y el marco conceptual de referencia. Para la construcción de la guía de preguntas, se retomaron los resultados parciales del cuestionario, en pro de profundizar en algunos de los hallazgos obtenidos a través de éste.

4.5.2.2.1 Construcción inicial del cuestionario

Para la construcción del cuestionario, la investigadora definió la redacción de los ítems, según los atributos de cada categoría identificados en la revisión documental. La tabla 6, describe las características que definen cada una de éstas.

Tabla 6. Definición de características o atributos de las categorías emergentes de la revisión documental

CATEGORIA		Características que la definen
Concepción de evaluación	Instrumentalista	La evaluación como mecanismo para: medir contenidos, acreditación, promoción, verificación de aprendizajes o regulación del comportamiento.
	Formativa	La evaluación como el proceso que permite: Reorientar la formación, determinar alcances de la formación y hacer seguimiento constante al aprendizaje.
Coherencia con la política educativa nacional (Formación y evaluación por competencias)		El proceso valorativo se enmarca en un conjunto de desempeños acorde a cada grado, que son representados en una escala.
Coherencia con el referente institucional	Características de la evaluación	Continua
		Flexible
		El propósito de la evaluación es brindar información que permita mejorar la práctica docente, con el fin fortalecer la enseñanza y facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante. El proceso valorativo implica la reflexión del docente.
		Una evaluación que atienda a la diversidad del ser humano, es decir, que atienda a particularidades y características de los alumnos.

		Participativa	Participación de diferentes actores como acción de garantía del cumplimiento de los procesos evaluativos.
	Criterios de evaluación (Coherente)		La formación brindada a los estudiantes apunta a la integralidad del ser (Saber, hacer y ser). Proyecta acciones que permitan cumplir con la finalidad formativa de la IE. Coherencia entre modelo pedagógico y SIE.
	Estrategias de valoración integral (Participativa)		La evaluación suscita un proceso de formación donde se involucran diferentes actores: maestros, estudiantes y padres de familia. En ésta, se reconoce el aprendizaje como un acto social.
	Criterios de promoción institucional (Coherente)		Significado y validación de los resultados de la evaluación (Conquista de competencias).
Calidad educativa (acciones de seguimiento al desempeño de los estudiantes) (Coherente)			Estrategias de apoyo que permiten hacer seguimiento al proceso de transformación del educando. Resultados de la evaluación como oportunidad de mejora institucional, ya sea en acciones administrativas, académicas, pedagógicas y que por tanto impacten la sociedad.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Así mismo, la investigadora, tuvo en cuenta dos maneras de formular los ítems que conformaban el cuestionario: una redacción en positivo y otra en negativo; con la finalidad de contrastar y validar la coherencia en las respuestas de las participantes.

La tabla 7 ejemplifica con algunos ítems, la redacción positiva y negativa de los reactivos.

Tabla 7. Ejemplo tipos de redacción en positivo y negativo

Ítem	Tipo de redacción
En su práctica docente evalúa por competencias	Positiva
En su práctica docente evalúa por contenidos	Negativa

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Finalmente, con el fin de facilitar la sistematización de los datos, para el caso de los ítems con redacción en positivo, la escala que se utilizó fue: 4: Con mucha frecuencia, 3: Regularmente, 2: Casi nunca y 1: No se utiliza.

En cambio, para la redacción en negativo, la escala que se utilizó fue: 4: No se utiliza, 3: Casi nunca, 2: Regularmente y 1: Con mucha frecuencia.

4.5.2.2.2 Pilotaje de cuestionario

Este se aplicó a dos docentes de la misma IE que también tenían a cargo estudiantes en situación de discapacidad intelectual en básica primaria. El pilotaje arrojó principalmente

reformas en el instrumento en cuanto a la redacción de preguntas. A continuación, se presentan los resultados del pilotaje realizado.

4.5.2.2.1.1 Resultados pilotaje instrumento para la recolección de información “cuestionario”

Los resultados del pilotaje para el cuestionario (ver anexo 1), fueron los siguientes:

El 100% de las docentes realizaron sugerencias respecto a la redacción de las preguntas.

Las recomendaciones se centraron en la separación de enunciados que preguntan diferentes aspectos en un solo ítem. En la tabla 8 y 9 se pueden observar los ajustes realizados al instrumento, de acuerdo con las recomendaciones brindadas por las maestras.

Tabla 8. Resultados pilotaje para el cuestionario No 1, ítems 3 y 14

No enunciado	Enunciado	Ajuste realizado
3	El propósito principal de sus evaluaciones es regular el comportamiento del estudiante en aula y controlar-verificar los aprendizajes adquiridos por el estudiante	Se realiza la partición del enunciado en dos. De la siguiente manera: 3. El propósito principal de sus evaluaciones es regular el comportamiento del estudiante en aula. 4. El propósito principal de sus evaluaciones es controlar/verificar los

		aprendizajes adquiridos por el estudiante.
14	Utiliza la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación como estrategias de valoración integral	Se realiza la partición del enunciado en tres. De la siguiente manera: 12. Utiliza la heteroevaluación como estrategia de valoración integral 13. Utiliza la coevaluación como estrategia de valoración integral 14. Utiliza la autoevaluación como estrategia de valoración integral

Fuente. Elaboración propia, 2019.

De igual manera, el 50% de las docentes recomendaron agregar como opción no contemplada en el cuestionario y como acción cotidiana, la evaluación de los aspectos cognitivos, sociales y personales de los estudiantes de acuerdo con el área. Así:

Tabla 9. Resultados pilotaje para el cuestionario No 1, ítem 8

No enunciado	Enunciado	Ajuste realizado
8	Cuando usted evalúa, considera aspectos cognitivos, personales y sociales del estudiante.	Usted evalúa aspectos cognitivos, personales y sociales del estudiante de acuerdo al área.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

4.5.2.3 Etapa aplicación del cuestionario

Se aplicó el cuestionario a cuatro maestras de la IE de básica primaria que tenían a cargo estudiantes en situación de discapacidad intelectual. La aplicación se realizó de manera individual, durante la jornada laboral con el acompañamiento de la investigadora. Esto a su vez, permitió registrar aquellas observaciones y apreciaciones que realizaban las maestras al momento de responder cada uno de los ítems del cuestionario. Estas observaciones fueron retomadas en la interpretación de los resultados.

4.5.2.3.1 Codificación y sistematización de la información obtenida con el cuestionario

Este proceso consiste en la codificación y tabulación de la información apoyándose en el programa IBM SPSS statics versión 23.

Para la codificación se discriminó los ítems del cuestionario, en función de la identificación de las características y atributos de las categorías emergentes de la revisión documental, como se puede observar en la tabla 10.

Tabla 10. Codificación Ítems cuestionario

Principio identificado o categoría de primer orden	Categoría de segundo orden	Categoría de tercer orden	Número total de Ítems	Número del Ítem	Redacción positiva	Redacción negativa
Concepción de evaluación	Instrumentalista		3	1,3,4	0	1,3,4
	Formativa		2	2,5	2,5	0
Coherencia con la política educativa nacional	Formación y evaluación por competencias		4	6,7,8,9	6	7,8,9
Coherencia con el referente institucional	Características de la evaluación	Continua	1	10	10	0
		Flexible	1	11	11	0
		Participativa	1	20	20	0
	Criterios de evaluación	Coherente	1	12	12	0
	Estrategias de valoración integral	Participativa	3	13, 14, 15	13,14,15	0

	Criterios de promoción institucional	Coherente	2	16,17	17	16
Calidad educativa		Acciones de seguimiento al desempeño de los estudiantes	2	18,19	18,19	0

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Para la sistematización, en el programa SPSS, se creó la base de datos que permitió posteriormente hacer uso de una de las unidades de tendencia central (media), para identificar el promedio en las respuestas que las maestras habían dado.

Así mismo, mediante la herramienta “estadísticos descriptivos”, se obtuvo tablas que consolidaban la información y de esta manera poder realizar la descripción de los resultados, que, igualmente generó algunos temas que lograron abordarse a profundidad con la entrevista.

4.5.2.4 Etapa aplicación de la entrevista

La aplicación se realizó de manera grupal a las participantes de la investigación, durante la jornada laboral en dos sesiones. En estas, se indagaron sobre las concepciones de evaluación que tenían las maestras, de los estudiantes en SDI; dado que según Hidalgo y Murillo (2014), una de las características principales de las concepciones, es su carácter eminentemente social. Así,

lejos de ser individuales, las concepciones nacen y se construyen en entornos sociales, ya que se fundamentan e interrelacionan en espacios y situaciones culturalmente compartidos (p.109).

Para la codificación y el análisis de la información, se usó el programa Atlas Ti versión 7.5; a través de la herramienta redes semánticas; después de un proceso de codificación abierta. Esta es entendida como una construcción de códigos que se inducen progresivamente, ya que estas no existen de manera preestablecida (Deslauriers, 2004, p.72); por el contrario, se van construyendo en la medida que se realiza la clasificación de la información.

4.5.3 Fase analítica

Análisis cualitativo: esta etapa se caracteriza por el análisis de la información que se obtuvo con los instrumentos de recolección fichas bibliográficas, notas de campo y guía de preguntas abierta. Para ello, la investigadora realizó la interpretación de los hallazgos, a la luz de la teoría y avances científicos en el tópico de investigación. En tanto la investigación adopta los análisis cualitativos de datos en coherencia con Buendía, Colas y Fuensanta (1998) quienes plantean el *“análisis cualitativo de datos es aquel que opera sobre textos. Por textos entendemos las producciones humanas que expresan las acciones humanas. Los diversos modos de expresión se organizan en lenguajes”* (p. 288).

El análisis de información se desarrolló a la par del ejercicio recopilatorio de información formal y sustantiva con las cuales se esboza el acto evaluativo objeto de estudio. Buen día. et al (1998) afirman:

El análisis de datos no es una etapa precisa y temporalmente determinada en una fase concreta de la investigación, como ocurre en los análisis cuantitativos. Opera por ciclos,

tiene lugar a lo largo de todo el proceso de investigación, es concurrente a la recogida de datos y trabaja con los datos de forma exhaustiva (p. 289)

Las técnicas de análisis de datos utilizadas fueron la reducción, exposición y presentación de datos (Buendía, Colas y Fuensanta, 1998). Según Buendía, Colas y Fuensanta (1998), estas técnicas consisten en la selección, fragmentación y transformación de la información recolectada en códigos y la exposición de manera gráfica y sistemática, a través de mapas conceptuales (representación de ejes temáticos de los documentos institucionales), redes (del proceso de codificación de la entrevista, fichas bibliográficas y observación participante) y matrices (definiendo filas y columnas que permitieron establecer comparaciones entre tendencias emergentes identificadas a través del cuestionario y las redes de códigos).

Cabe aclarar que los códigos “*son etiquetas o rótulos que se asignan a unidades de significado, con objeto de describir e inferir información acumulada en el estudio*” (Buendía, Colas y Fuensanta, 1998, p.293). En la investigación, se usaron códigos sustantivos y teóricos, que según Giraldo (2011) son etiquetas que emergen directamente del campo de estudio e ideas teóricas sobre los códigos, respectivamente.

Así, al finalizar la etapa investigativa propiamente dicha, se realizó un proceso de triangulación hermenéutica. Según Cisterna (2005), éste es entendido como “*la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes*” (p. 68).

Cabe aclarar que el uso de datos numéricos como resultado del cuestionario con la escala Likert, se constituye en un proceso de objetivación a un juicio de valor. Para esta investigación,

los datos numéricos se convierten en un “incitador de la acción” interpretativa de la investigadora. Por tanto, son apoyo a las interpretaciones cualitativas que se desarrollan.

Los hallazgos de carácter cuantitativo de manera parcial, permitieron identificar tendencias o situaciones propias de la práctica evaluativa que se desarrolla en un determinado contexto; pero que, son hallazgos interpretados con mayor claridad a la luz del análisis, comprensión e interpretación de las situaciones particulares de la IE.

Schmelkes (2001) sostiene que, para realizar un aporte a la construcción teórica, es *“indispensable trascender el dato empírico, contextualizarlo en el tiempo y en el espacio, explicarlo y proyectarlo en su significado respecto al objeto de investigación del quehacer científico”* (p. 3). Así, es clave dotar de significado los datos recolectados, hecho que finalmente, contribuye a la comprensión del objeto de estudio. Dicho significado es construido a partir de la interpretación que realiza la investigadora de la realidad estudiada.

Por otra parte, la construcción del cuestionario utilizado, estuvo sustentada en unos lineamientos institucionales que emergen de la revisión documental. Por tanto, el instrumento es de naturaleza cualitativa ya que su construcción fue pensada con el propósito de identificar la posible coherencia entre la ideología institucional y la práctica del maestro.

A través del cuestionario, se obtuvieron datos, a los cuales se les dio profundidad por medio de la interpretación que realizó la investigadora. Así, con este instrumento, se intentó dar objetividad a juicios de valor, que permitieron entrever la coherencia de una práctica con una ideología institucional.

Finalmente, se refiere que el presente un estudio de caso que se ha desarrollado de manera descriptiva e interpretativa; en donde la argumentación de los resultados tiene mayor fuerza al contrastarse con el sustento teórico.

4.5.3.1 Procedimiento analítico cualitativo

4.5.3.1.1 Construcción de un sistema categorial apriorístico

Este sistema se construyó inicialmente a partir de revisión bibliográfica de los tópicos identificados en la pregunta de investigación, previo a la recolección de la información. En este se seleccionaron tres temas fundamentales: concepción de evaluación, proyecto educativo institucional y prácticas evaluativas; determinándose según la revisión conceptual, cada uno de los subaspectos que detallan el tema. Como se puede ver en la tabla 11, para el tema concepciones de evaluación, se detallaron concepto y finalidades de evaluación; para el tópico proyecto educativo institucional, se discriminaron gestión directiva, académica, financiera y comunidad; y para el contenido prácticas evaluativas, se especificaron los procedimiento y criterios de evaluación, como también la comunicación de resultados de la evaluación.

Tabla 11. Sistema categorial apriorístico

Problema de Investigación	Preguntas Orientadoras	Objetivo General	Objetivo Específicos	Categoría	Subcategoría	Definición
Los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual, realizados por los docentes de la IE EVV, no corresponde a la finalidad formativa que cumple la	¿Cuáles son las concepciones de evaluación que subyacen en las prácticas de los docentes al momento de valorar a los estudiantes en situación de discapacidad intelectual (SDI)?	Identificar las concepciones de evaluación que orientan la praxis docente con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual de la IE- EVV.	Describir las ideas de evaluación que orientan el quehacer docente con los estudiantes en SDI en la IE EVV.	Concepción de evaluación	Concepto de evaluación	Ideas o nociones que tienen los docentes, sobre la evaluación y la forma en como esta se ejecuta. (Murillo e Hidalgo, 2014).
			Conocer el rol otorgado a la evaluación por los docentes		Finalidades y usos de evaluación	

evaluación, ni a los lineamientos propuestos en el modelo pedagógico humanista centrado en la escuela del desarrollo integral.			en el contexto del proceso formal de enseñanza y aprendizaje.			
	¿Cuál es la relación de la práctica evaluativa desarrollada con los estudiantes en SDI y los lineamientos propuestos en el	Analizar las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de la IE EVV de básica primaria, con	Identificar los planteamientos institucionales que den cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje para	PEI	Gestión directiva	Documento orientador que expresa <i>“la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por</i>
					Gestión académica	

	<p>modelo pedagógico humanista y la perspectiva evaluativa de la IE EVV?</p>	<p>los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y su relación con los lineamientos institucionales de formación y evaluación de la IE-EVV.</p>	<p>estudiantes de la IE- EVV.</p>		<p>Gestión administrativa y financiera</p>	<p><i>la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”</i> (MEN, 1994, p. 5)</p>
					<p>Gestión Comunidad</p>	

			Reconocer la relación entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes y lo planteado en el PEI de la institución educativa en estudio.	Práctica evaluativa	Procedimiento de evaluación	Accionar que realiza el maestro, orientado por las intenciones formativas de él y el referente institucional en el cual enmarca su práctica (Adams, 2016).
					Criterios de evaluación	
					Comunicación de resultados	

Fuente. Adaptado de Cisterna (2005).

4.5.3.1. 2 Selección de la información

El procedimiento de análisis inicia con la selección de la información bajo criterios de pertinencia y relevancia, es decir, de relación con la temática y recurrencia de la misma. En esta se incluyen especialmente aquellos elementos emergentes; que para Giraldo (2011) se constituyen en códigos sustantivos, entendidos como etiquetas que surgen directamente del campo de estudio y códigos teóricos, que se generan a partir de la “*clasificación, ordenación e integración de los memorando en la teoría*” (Giraldo, 2011, p.81). En la tabla 12 se puede visualizar el sistema de códigos que se logró construir.

Tabla 12. Sistema de códigos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	SUBCODIGOS		
1. CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN	1.1 Concepto de evaluación	1.1. 2 La evaluación como proceso			
		1.1.1 La evaluación como mecanismo			
	1.2 Finalidades y usos de la evaluación	1. 2. 1 retroalimentar labor docente	1. 2. 1. 1 Determinar cualidades del educando	1.2 Determinar el tipo de apoyo requerido	1. 2. 1 enfoque formativo
				1.2 Determinar el tipo de apoyo requerido para aprender	
				1.2 Determinar el tipo de apoyo requerido para participar	
				1. 2. 1. 2 Adaptar la enseñanza a la capacidad del educando	
			1. 2. 1. 3 Seguimiento al proceso de aprendizaje	Seguimiento de un compañero	

			del estudiante. PROCESO EDUCATIVO	Seguimiento del maestro	
			Seguimiento del propio estudiante		
			Seguimiento padre		
			1. 2. 1. 4 Diversificación de estrategias didácticas y evaluativas		
		Retroalimentar la calidad educativa Institucional	1. 2. 2. 1 Clasificar el nivel de desempeño del Estudiante	1. 2. 2 Función de la evaluación Instrumentalista	
			1. 2. 2. 1. 1 Determinar la promoción del Estudiante		
			1. 2. 2. 2. 1 Verificar conocimientos		
			1. 2. 2. 2. 1. 1 Verificar acumulación del conocimiento		
			1. 2. 2. 2. 2 Validar los resultados del aprendizaje		
			1. 2. 2. 3 Demostrar nivel de desempeño del educando		
1. 2. 2. 3. 1 *SA: Seguimiento al desempeño del estudiante- RENDIMIENTO ACADÉMICO					
1. 2. 2. 4 Unificación de criterios en la enseñanza y en la evaluación					
2. PEI	2. 1.1 Dirección amplio estratégico	2.1.1.1 Educación integral			
		2.1.1.2 Principios y valores			
		2.1.1.3 Política de inclusión de personas con capacidades disímiles			

	2.1.2 Gestión estratégica	2.1.2.1 Articulación de gestiones			
	2.1.3 Cultura institucion al	2.1.3.1 Empalme entre docentes, estrategias, avances y ajustes			
		2.1.3.2 Incentivo			
	2.1.4 Relacione s con el entorno	2.1.4.1 Actores institucionales y externos			
	2.2 Gestión académica	2. 2. 3 Comisiones de evaluación y promoción			
		2. 2. 3 Rangos			
		2. 2. 4 Seguimiento académico			
		2.1.2 PP2 Desarrollo de la clase			
		2.1.2 SA4: Actividades de apoyo			
		GA aspectos de evaluación			
		2.2. 1 DP 1 Meta de aprendizaje EBC			
		2.2.1 DP1 Ajustes curriculares			
		2.2.1 DP1 Contenidos			
		2.2.3 GAG1 Currículo			
		2.1.2 Hacer			
		GA Saber (objetivos)			
		Ser			
	2. 2 GA Características de la evaluación	2.1.2 GA3.3 Permanente			
		2.1.2 GA3.3: Coherente			
Diversidad y flexibilidad					

			2.1.2 GA3.3: Participativa			
			GA Evaluación por competencias			
		2.2 GA 4 Modelo pedagógico humanista	EfD: Expectativa Formativa oportunidad para el desarrollo o la transformación del educando			
			EfDc: Expectativa Formativa oportunidad para el desarrollo-centrado en Competencias			
			EfL: Expectativa Formativa Limitación para el desarrollo			
			Rol del docente			
			Rol del estudiante			
			GA Elección			
			FeCph: Función formativa-expectativa Competencias potencializar habilidades			
			FeCpha: Función formativa-expectativa Competencias potencializar autonomía			
	2.2.3 Gestión de aula	2.2 SIE	2.2 calificación			
				2.2 Decreto 1290		
				2.2 Desempeño		
				2.2 Desempeño básico		
				2.2 Escala cualitativa		
				2.2 Escala de desempeño		
				Cantidad de logros		
				2.2. 3 Promoción		
				2.2. 4 GAS Evaluación diagnóstica		
				2.2.3 Número de asignaturas		
				Alcances del proceso educativo		
				Boletín diferencial		

			Escala diferencial		
			Evaluación diferencial		
			Evidencias		
			Desempeño en la SdD		
			Avances		
	2.3 Gestión administra tiva y financiera	2.3.2 Infraestructura	Planta física y recursos		
		2.3.2.1 Recursos			
		2.3.1 GAF1.3 Caracterización en SIMAT			
		2.2.3 AGA1: Sistema	2.3.1.1 Acceso al servicio educativo de la población vulnerable		
	2.4 Gestión comunida d	2.4.1 Atención educativa grupos vulnerables	2.3.1 Boletines		
		2.4.2 Participación y convivencia			
3. PRÁCTIC A EVALUA TIVA	3. Programa de evaluación				
	3.1 Actividad es de evaluación				
	3.2 Actividad es en casa				
	3.1 Técnica de evaluación escrita	3.1.2.1 Pb: Prueba escrita			
	3.1 Técnica de evaluación Observaci ón				
	3.2 Técnica de evaluación Oral				

	3. Criterios de evaluación				
	3.3 Comunicación de resultados	3.3.1 Retroalimentación Directa			
		3.3.2 Retroalimentación indirecta	3.2.1 Retroalimentación mediante símbolos		

Fuente. Elaboración propia, 2020.

4.5.3.1. 3 La triangulación de la información por cada estamento

Este paso consiste en establecer conclusiones a través de un “*procedimiento inferencial*” mediante la agrupación de respuestas relevantes por tendencias (identificadas a través de redes semánticas de los códigos). Posteriormente se sintetizan las conclusiones, partiendo de la subcategoría, pasando a la categoría, hasta llegar a “*opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación*” (Cisterna, 2005, p. 68). La tabla 13 muestra el formato de la matriz que se utilizó para realizar la triangulación de la información por cada estamento (ver anexo 5).

Tabla 13. Formato matriz triangulación de la información por cada estamento

Identificación de tendencias (códigos)	Conclusiones de primer nivel (subcategoría X)	Conclusiones de segundo nivel (categoría X)	Conclusiones de tercer nivel (Opiniones a la pregunta de investigación)

4.5.3.1. 3 La triangulación de la información entre estamentos

Este paso consiste en establecer relaciones de comparación entre las conclusiones de tercer nivel, es decir, entre las opiniones inferidas en relación con las preguntas orientadoras de la investigación. En palabras de Cisterna (2005) la triangulación de la información entre estamentos, se centra en “*establecer (...) relaciones de comparación significativa desde las conclusiones*” (p. 69). La tabla 14 muestra el formato de la matriz que se utilizó para realizar la triangulación de la información entre estamentos (Ver anexo 5).

Tabla 14. Formato matriz triangulación de la información entre estamentos

Conclusiones de tercer nivel (Opiniones a la pregunta de investigación) CATEGORIA 1	Conclusiones de tercer nivel (Opiniones a la pregunta de investigación) CATEGORIA 2	Conclusiones de tercer nivel (Opiniones a la pregunta de investigación) CATEGORIA 3	Síntesis interpretativa

4.5.3.1. 4 la triangulación de la información entre las diversas fuentes de información

Este paso consiste en la integración del trabajo de campo. A través de este se buscó integrar las conclusiones obtenidas por categoría o de las “*opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación*” (Cisterna, 2005, p. 68), con los resultados que se obtuvieron con cada uno de los instrumentos de recolección de la información. Según Cisterna (2005), de esta manera se obtiene un cuerpo coherente denominado “*resultados de la investigación*” (p. 69). Para ello, se hizo uso de la herramienta “Tabla códigos documentos primarios” del programa Atlas Ti (Ver anexo 5).

4.5.3.1. 5 La triangulación con el marco teórico

Este paso consiste en poner en discusión la revisión bibliográfica con los resultados del trabajo de campo. Aquí, se configura la teoría sustantiva a través de la “*interrelación de preposiciones y conceptos sobre aspectos particulares del fenómeno que se estudia*” (Buendía, Colas y Fuensanta, 1998, p. 301).

4.5.4 Fase final

Esta etapa consiste en la elaboración del informe final de investigación; con el fin de dar a conocer los hallazgos del estudio a la comunidad académica.

4.6 Componente ético de la investigación

Respecto al componente ético del estudio, dado que la investigación involucró a personas, se obtuvo el consentimiento informado de las participantes y de la representante legal de la IE-EVV. Como también se reserva la identidad de la IE y de las maestras participantes, usándose acrónimos, en la redacción del informe.

Capítulo V

Resultados y Análisis

5. Descripción y análisis de resultados entrevista

Se planteó como objetivo en la investigación, describir las ideas de evaluación que orientan el quehacer docente con los estudiantes en SDI en la IE EVV. A continuación, se presentan los hallazgos:

5. 1 Concepción de evaluación

Al indagarse en la práctica evaluativa que proponen las maestras de la IE-EVV a sus alumnos en situación de discapacidad intelectual (en adelante SDI), se identificaron dos concepciones de evaluación que dan cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje: 1. Formativa y 2. Instrumentalista.

Como se puede observar en la figura 4, la evaluación es vista como proceso y mecanismo. El primer concepto, concibe que mediante la evaluación se puede reorientar y determinar los alcances de la formación, como también hacer seguimiento constante al aprendizaje del estudiante. El segundo, representa a la evaluación como el instrumento que permite medir contenidos, acreditar, promover, demostrar o verificar aprendizajes de los estudiantes.

Al concebir la idea de la evaluación como mecanismo, las docentes hacen especial énfasis en la necesidad de emitir una calificación, determinar un rango de desempeño, que a la vez es numérico y está asociado al dominio o desempeño con relación a un estándar. Esto se refleja en palabras claves tales como “Lo promediamos, le ponemos una nota” o la visualización de la relevancia del dominio de la cantidad de contenidos o la elección de una determinada cantidad de logros estándar a evaluar.

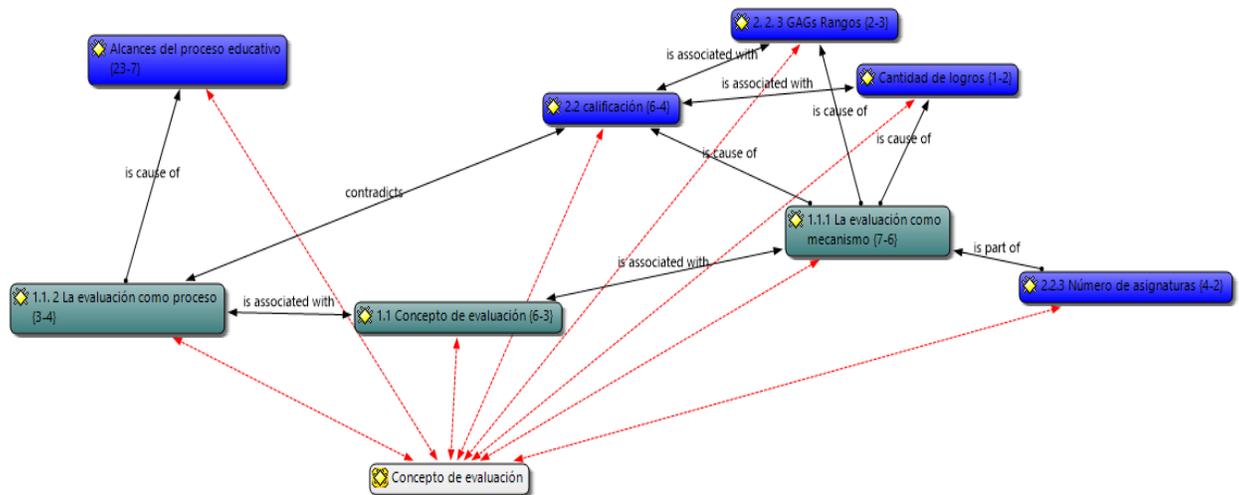


Figura 4. 1 Red semántica concepto de evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.

En función de estos resultados, y en comparación con otros estudios realizados por Muñoz y Otando (2018), quienes identificaron en las prácticas evaluativas realizadas por los docentes con los estudiantes con “NEE”, dos enfoques de evaluación: uno tradicionalista (memorístico, centrada en objetivos de aprendizaje) y otro, constructivista (la evaluación como medio para tomar decisiones y realizar cambios didácticos y la construcción de aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes) (p.81). Según Muñoz y Otando (2018), la perspectiva tradicionalista, se enfoca en determinar conocimientos de contenidos exámenes escritos y orales, de tendencia uniforme; y la constructivista, en “*priorizar o ajustar objetivos en relación a características individuales (Gimeno y Pérez, 1992)*” (p. 86).

La presente investigación reafirma estos resultados; en tanto las maestras de la IE EVV asocian la evaluación al mecanismo que permite verificar los conocimientos, pero, al mismo tiempo, determinar la promoción del estudiante en función de las competencias conquistadas. Así, se le asigna a la evaluación la función de control, selección, jerarquización y acreditación, a partir de la medición del nivel de aprendizaje de los estudiantes (Prieto et al., 2008, p. 250).

Esta situación da cuenta del carácter instrumental que asumen los procesos de evaluación, dado que se refleja la necesidad que tiene la escuela de rendir cuentas; en donde la evaluación *“opera como un instrumento de control social para tomar decisiones de política y de planificación educativa relativas al conjunto del sistema educativo o a algunos de sus componentes”* (Coll, et al. 2000, p. 116).

Igualmente, este estudio reafirma la concepción formativa de la evaluación que se refleja en la práctica de las maestras de la IE EVV, haciendo alusión a la adaptabilidad de la enseñanza a las capacidades del educando, definiendo el plan educativo a desarrollar con los estudiantes. Dando lugar al reconocimiento de las particularidades del estudiante, proponiendo una evaluación que no carece del componente pedagógico –formativo- que está inmerso en las condiciones de educabilidad de todo ser humano (Arias, 2002). Una concepción formativa, sustenta una práctica evaluativa orientada a *“proporcionar informaciones útiles y relevantes para tomar decisiones de tipo pedagógico y didáctico que faciliten la adaptación de la enseñanza a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado”* (Coll, et al. 2000, p. 117).

5.1.1 Concepción de la evaluación Formativa

La concepción formativa hace alusión a la función de seguimiento que cumple la evaluación en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, como garantía de la calidad educativa institucional. En coherencia con esta definición, Hidalgo y Murillo (2017) sostienen que la evaluación es *“comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes”* (p. 111).

Al respecto, las maestras de la IE-EVV manifestaron que las finalidades de la evaluación son: A. Retroalimentar la labor pedagógica y B. Generar reflexiones que den lugar a la mejora de la calidad educativa institucional. Se expone inicialmente cómo la evaluación permite retroalimentar la labor pedagógica y posteriormente, generar reflexiones que ayuden a mejorar la calidad educativa institucional.

A. Retroalimentación de la labor pedagógica.

Como se puede visualizar en la figura 5; para las profesoras de la IE-EVV, la evaluación les ayuda a:

1. Hacer seguimiento al proceso de aprendizaje del estudiante
2. Determinar las cualidades o características del educando
3. Adaptar la enseñanza a la capacidad del alumno y
4. Diversificar las estrategias didácticas y evaluativas.

Las utilidades enunciadas por las maestras de la IE EVV anteriormente, se pueden ejemplificar en el siguiente fragmento de la entrevista:

Profesora EMV: “[la evaluación]...también es una herramienta que le ayuda a uno a digamos, a retroalimentarse uno como maestro, porque de acuerdo a lo que uno vea de los resultados que se están obteniendo con el estudiante, entonces uno vuelve otra vez y de pronto busca otras alternativas (...), uno busca como la forma.... (...) [de] replantearse ese proceso que no dio resultados, entonces mirar haber de que otra forma puedo enseñar o dar esos aprendizajes....

(...) Y muchas veces no es que el niño no tenga las capacidades de aprender, sino que también hay que mirar como yo lo estoy enseñando, entonces, la evaluación sirve también para eso. Para buscar diferentes alternativas...”.

Lo expuesto por la maestra puede validarse por Coll, et al. (2000), quienes afirman que *“la evaluación de los aprendizajes puede estar o ponerse al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica o didáctica”* (p. 115). Así, la evaluación, es fuente de retroalimentación de la labor que desarrollan las docentes en el aula.

Avanzando en el tema, inicialmente, se desarrollará la idea, de cómo la evaluación, permite hacer seguimiento al proceso de aprendizaje del estudiante; después, la determinación de cualidades o características del educando; para continuar con la adaptación de la enseñanza a la capacidad del alumno y se terminará, con la diversificación de las estrategias didácticas y evaluativas.

En primer lugar, las docentes expresaron ideas referentes a concebir la evaluación y el aprendizaje como un proceso de participación de diferentes actores, tales como el docente, padre de familia, los compañeros (as) de estudio y el mismo educando. De esta manera, a través de la participación de todos estos actores, lograr hacer seguimiento al proceso de aprendizaje. Al respecto, Martínez y García (2017) sostienen:

Las educadoras deberían ser las mediadoras de los aprendizajes de sus alumnos, percibiéndose como profesionales reflexivas con respecto a su práctica, promotoras de que el alumno sea partícipe de su formación (que autorregule su aprendizaje), promotoras asimismo de que los padres de familia se involucren en la formación de sus hijos y, finalmente, promotoras de procesos de educación inclusiva, todo lo anterior mediante el trabajo colaborativo y sistemático, basado en los resultados de la evaluación (p. 229).

En relación con la participación de la maestra, se concibe como facilitadora para que el estudiante pueda demostrar sus aprendizajes y hacerse consciente de sus limitaciones, para así trabajar sobre ellas, al determinarse mediante el ejercicio evaluativo, aquello en lo que el alumno, requiere apoyo.

También, manifestaron que la participación del padre o acudiente, consistía en brindar acompañamiento, para afianzar conocimientos, habilidades o competencias, mediante la realización de algunas actividades; considerándolas como diferentes rutas de aprendizaje para el mismo tema o contenido; una vez la maestra, ha socializado al acudiente los resultados de la evaluación. En este aspecto, el padre también hace devoluciones a la docente, expresándole

elementos que se facilitan, dificultan; o aquellas tareas con las cuales mostró mayor afinidad el estudiante.

Finalmente, el padre participa en el seguimiento al proceso de aprendizaje del educando, retroalimentando a la maestra sobre el desempeño del niño (a) en situaciones de la vida cotidiana; en relación directa con aspectos abordados en la escuela.

Por otro lado, respecto a la participación de los pares en el seguimiento al proceso de aprendizaje del estudiante en SDI, se refirieron al acompañamiento que hace otro alumno (a), al educando en SDI durante el desarrollo de la tarea, retroalimentando a la maestra de aquello que se le dificultó o facilitó a quien acompañó en el proceso. Para algunas maestras, el par, igualmente se constituye en el apoyo, para que el estudiante en SDI pueda desempeñarse en una actividad evaluativa. Un ejemplo de ello, se visualiza a continuación:

Profesora EMV: “(...) ellos a veces también ayudan a evaluar, porque como están en esa colaboración, entonces el niño, o el compañerito que esté trabajando ahí con el niño con la necesidad, puede decir “No profe, es que el no pudo hacer esto, o es que él no es capaz de hacer esto, o él sí lo hizo”.

Por último, la participación del mismo estudiante en SDI, en el seguimiento a su proceso de aprendizaje. En éste, el educando analiza y determina los logros u objetivos conquistados, así mismo, aquellos que está en el proceso de alcanzar. Según Moreno (2016), mediante la autoevaluación los estudiantes pueden “*ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito*” (p. 33). Al respecto, una de las maestras da a conocer lo siguiente:

Profesora EMV: “La autoevaluación es la evaluación que el niño, el mismo se evalúe, osea que sepa si lo logró o no lo logró. Por ejemplo, volvemos al mismo caso de las vocales, heee, digamos, si al niño se le evalúa, entonces, que no lo logró, es preguntarle, bueno, porque crees que no lo lograste, o... ¿qué aprendió de lo que hicimos ahorita? de esta...uno no les dice evaluación, uno les dice, en esta actividad, porque crees que no lo pudiste realizar, eso es como la autoevaluación; que ellos mismos, digan por qué no lo pudieron lograr. Osea, como autoevaluarse, si lo lograron o no lo lograron”.

En segundo lugar, para continuar con la idea que la evaluación brinda la oportunidad de retroalimentar la labor pedagógica; las maestras también expresaron que los procesos de valoración del aprendizaje que realizaban, igualmente, les permitía determinar las cualidades del educando, es decir, que mediante la evaluación podían conocer aquello que se le facilita y dificulta al estudiante en SDI en el proceso formativo y reconocer sus fortalezas y debilidades como individuo.

Al respecto, Casanova (2011) sostiene que, para favorecer la atención a la diversidad, es clave implementar un modelo de evaluación que permita *conocer al alumnado, detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje, identificar las dificultades que debe superar el estudiante, regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes necesarios en la programación prevista, ajustar la forma de enseñar al modo de aprender, valorar los progresos en función de las posibilidades y estimular al alumnado valorando sus logros* (p. 82-83).

Seguidamente, un ejemplo de lo enunciado por las maestras, con relación a la práctica evaluativa desarrollada con los estudiantes en SDI, en coherencia con lo afirmado por Casanova (2011).

Profesora MPH: “(...) Debido a las evaluaciones, yo descubrí que Brandon, era matemático, pero de lectoescritura, no hace nada. Era músico, era deportista, pero lectoescritura nada, entonces, ¿qué hacía?, las evaluaciones de Brandon, porque si logré descubrir, que, con mucho acompañamiento, tenía buena memoria, entonces, él podía memorizar, muchas cosas”.

Además, las maestras enuncian a través de la evaluación poder determinar el tipo de apoyo requerido para promover su aprendizaje o participación en dinámicas institucionales, como por ejemplo definir y reportar los ajustes necesarios para la presentación de una prueba saber. Al respecto, el MEN (2018) sostiene que:

El sistema educativo regular debe ser inclusivo en todos los niveles y a lo largo de la vida. Que el sistema educativo sea inclusivo implica que no es la persona la que se adapta a la escuela o a la educación, sino que es la escuela y la educación en general la que se diseña de manera universal, se flexibiliza, brinda apoyos y ajustes razonables de manera personalizada, para garantizar que los niños y niñas con discapacidad puedan acceder, permanecer, ser promovidos, evaluados y en general participar en condiciones de igualdad con los demás (p. 7).

En tercer lugar, y continuando con la idea que la evaluación brinda la oportunidad de retroalimentar la labor pedagógica; las maestras también expresaron que los procesos de valoración del aprendizaje que realizaban, así mismo, les permitía adaptar la enseñanza a la capacidad del educando, en otras palabras, definir el plan educativo a desarrollar con el estudiante en SDI, en función de las metas u objetivos de aprendizaje que proyectaban para ellos (as), o de los resultados que han obtenido en el proceso educativo llevado a cabo con ellos (as). A continuación, lo expresado por una maestra, al respecto:

Profesora EMV: “si el niño ya lleva un tiempo con uno como maestro, entonces mirar hasta donde ha llegado, y hacia donde también lo vamos a dirigir. ¿Si? Porque de acuerdo a cada niño, tiene un ritmo de aprendizaje, específicamente los niños que tienen necesidades educativas, entonces mirar hasta donde ha avanzado este niño. Si yo veo que el niño ha tenido un avance, entonces, le voy a poner algo más...”

Esta función de la evaluación enunciada por la maestra, está asociada a lo que Coll et al. (2000) denomina evaluación inicial. Para el autor, esta “*tiene como meta obtener información sobre las necesidades educativas y de formación de los alumnos evaluados*” (p.115). Poniéndose la evaluación al servicio de dos tipos de decisiones pedagógicas:

adaptar las características de la enseñanza posterior a las necesidades educativas de los alumnos, en la línea de las propuestas de la enseñanza adaptativa, u orientar a los alumnos hacia la modalidad o tipo de enseñanza más acorde con sus necesidades educativas, en la línea de una diferenciación de las vías formativas subsiguientes (Coll et al., 2000, p. 115).

En cuarto lugar, para terminar con la idea que la evaluación brinda la oportunidad de retroalimentar la labor pedagógica; las maestras también expresaron que los procesos de valoración del aprendizaje que realizaban, así mismo, les permitía diversificar las estrategias didácticas y evaluativas. Esto quiere decir, que, dependiendo de los resultados obtenidos en la evaluación, ellas reflexionaban sobre las metodologías empleadas, durante el proceso de enseñanza, en pro de garantizar el aprendizaje de los educandos; u obtener mejores desempeños en el proceso evaluativo, al proponer una estrategia acorde con su estilo de aprendizaje, tanto en el momento de evaluar como en el de enseñar. Para Coll, et al. (2000) una *“atención educativa a las diferencias individuales debe ser la adaptación, contemplada de una forma habitual y sistemática, de las formas de enseñanza a las características y al proceso de aprendizaje del alumnado”* (p. 121). Un ejemplo de lo anterior, es el siguiente:

Profesora MPH: “uno mira estrategias y empieza a aplicar, pues a discernir cuales son más útiles y adecuadas a él. Si no, que también hay que tener en cuenta lo que decíamos, según la necesidad de los niños..., es que uno en el aula se encuentra muchas necesidades. Osea, cada niño tiene una necesidad diferente; de hecho, así no sea un niño con necesidades educativas, cada uno tiene su necesidad. Entonces, pues a uno le toca entrar a jugar con esas estrategias para poder ver, y la evaluación ayuda a eso; como decía EMV, a ver uno que estrategias pedagógicas es la que da mejor resultado y como se dice: apropiarse de ellas para seguirlas aplicando”.

B. Reflexiones que permiten mejorar la calidad educativa institucional.

En el presente apartado, se desarrollarán las ideas de las maestras relacionadas con como la evaluación puede generar reflexiones que permiten mejorar la calidad educativa institucional. Esta idea se concibe desde dos perspectivas: 1. La oportunidad de verificar el cumplimiento de las metas formativas que se propone la institución, desde su horizonte institucional, y 2. La relación entre calidad e inclusión educativa.

En primer lugar, en cuanto a expresiones que conciben la evaluación como un mecanismo para verificar el cumplimiento de las metas formativas; las maestras expresaron opiniones relacionadas a que la evaluación contribuye a la formación integral del ser; que es uno de los principios rectores desde el modelo pedagógico de la IE. Un ejemplo de ello, se enuncia a continuación:

Profesora EMV: “Yo no solamente tengo en cuenta la parte cognitiva, sino todo. Cómo se relaciona, pues lo que sabe, los conocimientos que adquiere, la parte social también, la actitud hacia el aprendizaje. Todo es integral, cómo es, un ser humano, entonces hay que verlo de manera integral. Y más, que el PEI cuando habla de nuestro modelo pedagógico, habla que somos modelo humanista, osea que tenemos que tener en cuenta el ser. Entonces ahí hay que mirarlo de una forma integral”.

Al respecto, autores como Murillo y Román (2010) proponen que para hablar de calidad educativa es clave asumir un enfoque integrador de la evaluación; esto quiere decir, una evaluación basada en criterios y nociones “*coherentes con los principios de aprendizaje a lo*

largo de la vida, una educación para todos y el desarrollo integral de los estudiantes como finalidad” (p. 97).

Para estos autores, se debe considerar la integralidad del desarrollo de los educandos, trabajándose en el fortalecimiento de la dimensión cognitiva, como aspecto fundamental para acceder al conocimiento. Al igual que la dimensión socioafectiva, que también está implícita en la formación integral del estudiante; y que una educación de calidad, debe asegurar que todos alcancen (p. 103).

Desde el consenso social que entrega a la educación la misión y finalidad de lograr el pleno desarrollo del ser humano en tanto sujeto y ciudadano, se espera que ella fortalezca y potencie no solo las capacidades y habilidades cognitivas, sino que también se haga cargo de la dimensión socio-afectiva, ciudadana y moral de los estudiantes, promoviendo la dignidad humana a través del respeto de los derechos y libertades fundamentales, en un clima democrático potenciador de valores y principios de paz y de justicia social (Murillo y Román, 2010, p. 107).

No obstante, desde la misma perspectiva, como es, que la evaluación permite verificar el cumplimiento de metas de formación, y a partir de un ejercicio reflexivo y crítico, frente a la práctica propuesta por una directriz institucional; se va en contravía de los principios educativos; y desde aquí, reconocer la importancia de considerar las particularidades del educando en su propio proceso de formación, y como la evaluación permite ello. Obsérvese la siguiente afirmación:

Profesora MPH: “es más, ahora que usted dice eso, cuando yo los gradué de tercero, que los iba a soltar, pues porque iba para otro lado y a mí no me tocaba eso, yo hice una mención de honor, y se la di a Brandon, y usted viera el regaño que me dieron: ¡¿qué por qué?!, si ese niño no era un estudiante brillante, y yo le dije porque tanto yo y él podemos decir que ha aprendido, no se la doy por dársela, porque yo sé que él, dentro de su poquito conocimiento y su capacidad, él aprendió”.

Murillo y Román (2010) expresan que diversas investigaciones han demostrado la incidencia de la gestión directiva en la cultura escolar, que por tanto define “*el tipo de práctica evaluativa que se propone*” (p. 102).

En segundo lugar, en cuanto a expresiones que conciben la evaluación como un proceso que articula la calidad e inclusión educativa. Las maestras refirieron pensamientos asociados a que la evaluación contribuye a la construcción de una cultura escolar inclusiva, que implica: 1. Un ejercicio articulado con los diferentes actores del proceso educativo; manifestando que no solamente la formación de la población en SDI, concierne a la maestra; 2. Brindar a los estudiantes en SDI, una formación coherente con principios educativos, que se proponen desde el PEI de la IE. Y 3. La continuidad de procesos de calidad educativa, contando con los apoyos requeridos para garantizar su aprendizaje y participación.

Dando continuidad con lo formulado por Murillo y Román (2010) referente a la conquista de la calidad educativa a través de la evaluación, afirman que:

La evaluación ha de contribuir a la mejora de los niveles de inclusividad de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos puedan desarrollarse plenamente a

partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades. La justicia educativa y su calidad también se deberán medir por la capacidad de los sistemas escolares de incorporar y potenciar a todos los niños y jóvenes (Murillo y Román, 2010, p. 106).

Vemos como para los citados autores, existe una relación entre evaluación, cultura escolar inclusiva y calidad educativa; que logra alcanzarse una vez se consiga atender y fomentar destrezas, habilidades y conocimientos en todos los niños, niñas y jóvenes.

Inicialmente obsérvese como las docentes enuncian el ejercicio articulado con los diferentes actores del proceso educativo; en la siguiente cita:

Profesora EMV: “Si uno quiere realmente trascender, lo que se está haciendo con este niño (refiriéndose a un estudiante en SDI), pero ahí también es dependiendo de la intención que tenga la institución. Si la institución es solamente caracterizar, y el profesor trabaje allá, y defiéndase allá en el salón, hasta ahí llega. Pero con la información ahí si claro. Inclusive, se pueden buscar otras entidades, privadas o externas a la institución que de pronto también apoyen la labor de uno”.

Esto puede reafirmarse con lo que aseveran Murillo y Román (2010), quienes sostienen que *“la educación es una tarea compartida y desarrollada en un sistema que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones”* (p.100). Por tanto, implica un ejercicio de corresponsabilidad de todos los sectores sociales; que trasciende a la reflexión pedagógica que emerge de la práctica evaluativa que se desarrolla en el aula y que se proyecta a una responsabilidad social.

Después, visualícese como la práctica evaluativa, genera reflexiones frente al sistema institucional de evaluación propuesto y a la forma de concebir la evaluación, por medio del reporte de los resultados de las valoraciones realizadas a los estudiantes en SDI; mediante los informes del avance en la formación del educando (boletines). La cultura de la simplificación, que para Santos (1996) “*se centra en los resultados*” (p. 5), desdibuja aquellas problemáticas emergentes de la práctica evaluativa, tales como “*problemas relativos a la igualdad de oportunidades o la adaptación del sistema a las capacidades de cada alumno*” (p. 5).

Para algunas docentes, no es suficiente reconocer a un estudiante como “competente”, al compararlo constantemente con estándares preestablecidos a nivel legal e institucional; que se ven reflejados en un boletín. Por el contrario, nuevamente, reivindican la importancia de reconocer las particularidades del educando en su propio proceso de formación, y como la evaluación permite ello.

Este tipo de evaluación, Casanova (2007) la denomina idiográfica, en el que “*el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares*” (p. 79). Así, vemos como emerge el conflicto entre una concepción sumativa y formativa de la evaluación. La primera, “*resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados*” (p. 69). Es decir, para validar los resultados definitivos. Con esta, no hay oportunidad de mejora inmediata durante el proceso que se va llevando a cabo; razón por la cual se “*aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido*” (p.69). La pregunta aquí sería, ¿nuestros estudiantes son productos terminados? ¿La formación de ciudadanos es un proceso culminado?

En cambio, la función formativa de la evaluación, “*se utiliza en la valoración de procesos*” (p.71). Osea, que la evaluación desde la finalidad formativa, demanda un seguimiento

constante que implica la “*obtención rigurosa de datos*” (p.71), que, a su vez, permita tomar decisiones de manera inmediata para “*mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa*” (p.71). La pregunta aquí sería, ¿Cuáles son las acciones que se derivan al registrar los resultados en un boletín? Generamos entonces, una reflexión frente a la responsabilidad ética de la institución.

Como ejemplo de lo mencionado anteriormente, se expone el siguiente fragmento de la entrevista:

Profesora EMV: “Es que él puede ser brillante, dentro de sus capacidades. Porque si no, no estaríamos hablando de inclusión”.

Profesora MPH: “Pero hay que tener en cuenta que (...) cuando yo valoro; ahí entró en la discusión que teníamos ahorita; cuando yo valoro el niño, “que no puedo colocarle 5”. Eso va en contravía porque MPH se lo pone, pero EMV no se lo pone. Así vaya en contra de mi boletín, porque es que yo sí vi que él sí se esforzó, hizo su parte, en la casa si lo ayudaron, el contexto le favoreció; entonces él se merece su 5”.

Profesora EMV: “Lo que tú dices, si el niño se gana un cinco; es más si logró aprenderse las vocales, excelente cinco, pero cinco para mí como maestra. Pero si yo voy a pasar la nota al sistema, yo no le puedo poner cinco”.

(...) pero él se ganó el cinco para mí porque lo alcanzó; no lo puedo reconocer en el boletín, pero yo si se lo reconozco de otras formas; ¿Qué otras formas? O sea, diciéndolo verbalmente, exaltándolo en el aula de clase, con los compañeros, con sus padres de familia; inclusive un incentivo, o sea, le doy una mención de honor, le hago un reconocimiento escrito... ¿sí? pero en el boletín no lo puedo hacer... yo, yo EMV (refiriéndose a ella misma)”.

Vemos como en el anterior fragmento emergen las tensiones entre lo estándar y lo humano, y la necesidad de la maestra de adaptar el desempeño propio del estudiante, a una generalidad, sin considerar el proceso que ha tenido que realizar el alumno para alcanzar dicho desempeño.

La forma de medir el desempeño del estudiante institucionalmente, acorde con parámetros o estandarizaciones preestablecidas en un sistema (descripción de logros estándar), reflejan la no consideración de los ritmos de aprendizaje de cada alumno; reportándose ello en el informe de avances en la formación del educando (en desempeños básicos o bajo).

Por último, se ejemplifica como para la calidad educativa, es clave contar con los apoyos requeridos para garantizar el aprendizaje y participación de los estudiantes.

Profesora MPH: “Si, porque, por ejemplo, cuando yo tuve a Brandon lo recibí a él a mediados de primero. Lo tuve primero, segundo y tercero. Cuando llegamos a tercero, ellos debían presentar la prueba, la prueba saber que es la que manda el gobierno. Yo a él, porque él no aparecía en el SIMAT como un niño con necesidades educativas, con un diagnóstico, lo vine y lo reporté. Hice todo lo que dentro de SIMAT, se debía y por ende, cuando presentaron la prueba, que nos prepararon para la prueba; yo le dije a la secre, “¿Y a Brandon le van a dar su prueba especial?”, el necesita un acompañante. Entonces, ¿que si él podía con la prueba normal?, y yo le dije: “de poder puede, pero él requiere quien le lea”, porque él no sabía leer; y su deficiencia es la lectura”. Entonces, yo me quede esperando, debido al proceso que yo había realizado, el niño tuviera y es más, él quería, y él decía “y a mí profe”, y yo le decía “Usted la va a hacer”. Cuando el vino a presentar la

prueba, a él lo devolvieron, y él fue y me puso la queja y me dijo “profe, es que todos mis compañeros presentaron la prueba y a mí no me la dejaron presentar”.

Al respecto, Murillo y Román (2010) sostienen que para alcanzar la calidad educativa se *“requiere la convicción profunda de que todos los niños pueden aprender y tienen el derecho de recibir los recursos, la orientación y apoyo pedagógico necesario para lograrlo y desarrollarse integralmente”* (p.108).

5.1.2 Concepción de la evaluación Instrumentalista

La concepción instrumentalista hace alusión a la funcionalidad que las docentes le dan a la evaluación, relacionada con evidenciar el nivel de aprendizaje de los educandos. Desde esta perspectiva, *“la evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social”* (Santos, 1996, p. 3).

Como se puede observar en la figura 6; para las profesoras de la IE-EVV, la evaluación permite: A. Clasificar el nivel de desempeño del estudiante, B. Demostrar el nivel de desempeño del educando, C. Validar los resultados del aprendizaje y D. Unificar criterios en la enseñanza y evaluación. Esto se puede ejemplificar en la siguiente cita:

Profesora MPH: “Osea, para mí es un mecanismo que uno emplea para reconocer los aprendizajes en los niños. Ya..., tu enseñas algo, ellos lo aplican, pero entonces cuando aplicas la evaluación estas afianzando o reconociendo pues, a ciencia cierta que si aprendió, que si maneja el concepto, o que si tiene el proceso”.

Inicialmente, se desarrollará la idea, de cómo la evaluación, permite clasificar el nivel de desempeño del estudiante, después, demostrar el nivel de desempeño del educando, para continuar con la validación de los resultados del aprendizaje y se terminará, con la unificación de criterios en la enseñanza y evaluación.

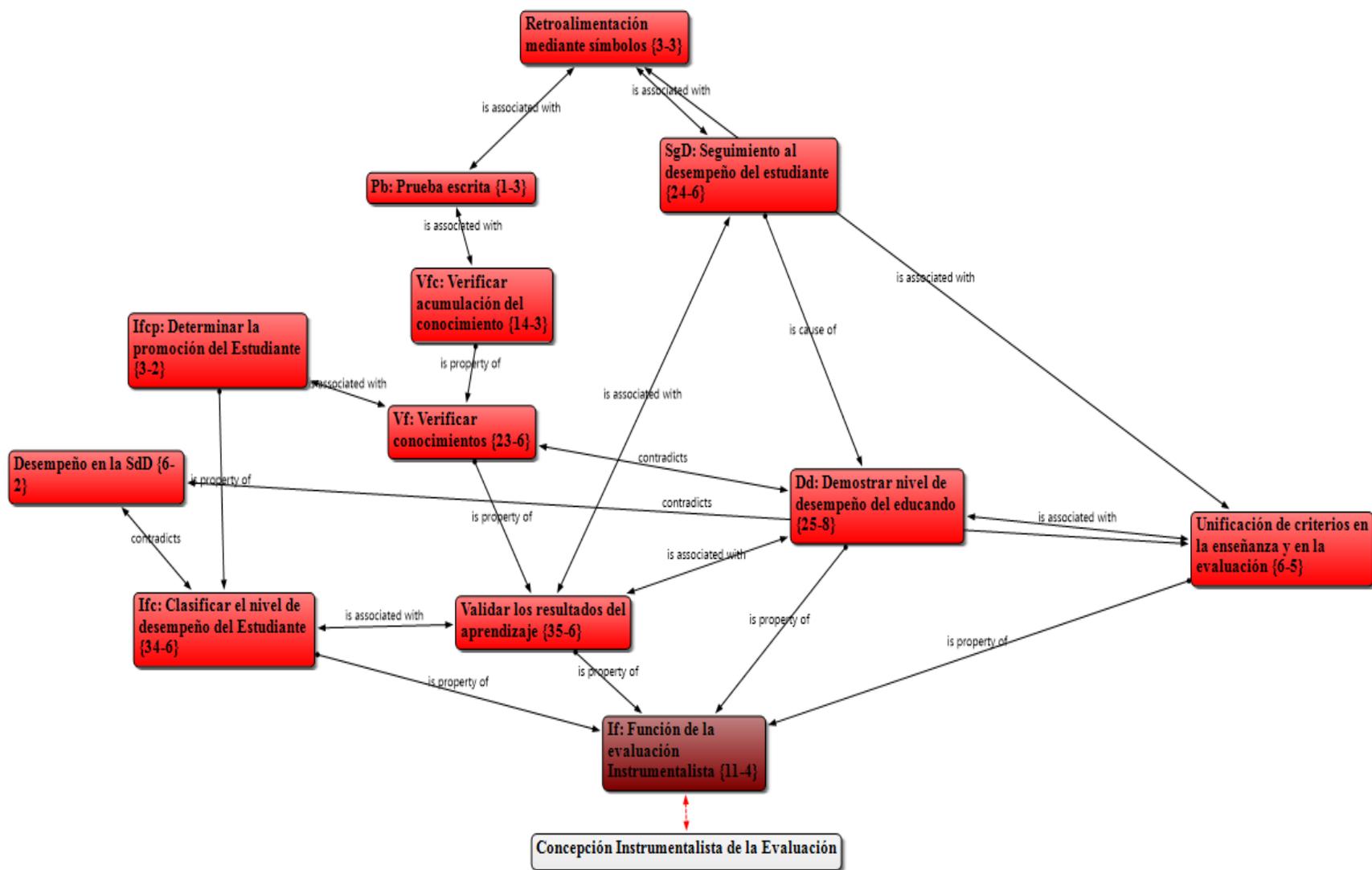


Figura 6. 1 Red semántica concepción instrumentalista de la Evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.

5.1.2.1 Clasificar el nivel de desempeño del estudiante.

En primer lugar, las docentes expresaron ideas referentes a que la evaluación les permite comparar el desempeño de los educandos en función del cumplimiento o no, de estándares básicos; que determina la promoción o no del estudiante, al siguiente nivel educativo. También como esto, logra expresarse mediante un rango numérico. *“La evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoración”* (Santos, 1996, p. 4). Esta idea se ejemplifica a continuación:

Profesora EMV: “Si el niño aprendió a contar del uno al cien, se gana su cinco. Si el niño los sabe escribir, pero no los reconoce, pues, entonces allí ya va bajando y así sucesivamente”.

No obstante, las docentes también expresaron como con los estudiantes en SDI, les resulta compleja la tendencia comparativa, que es impuesta al instaurarse desde un referente institucional o legal, como lo es el nivel de desempeño; que, a su vez, implica desconocer los diferentes ritmos de aprendizaje que caracteriza a todos los educandos. Así, *“la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes) los resultados permiten clasificar a los estudiantes”* (Santos, 1996, p.4). Se puede apreciar, dicho aspecto en el siguiente fragmento de la entrevista:

Profesora MPH: “Pues uno sabe que todos los muchachos son diferentes, que todos tiene sus ritmos de aprendizaje, pero tu aplicas una estrategia para el grupo, y todos responden, unos más que otros, pero él [refiriéndose a un estudiante en SDI], un día respondía y al otro

no. ¿Ya? mientras ahí, calificándolo como manejamos nosotros, de 1 a 5 y...heee..., los que no hacían, se sacaban un tres, por decir algo, y él no hacía nada [ese día], mientras que otro día, había sacado un 5, un 4... ¡una nota...!”.

(...) Ven, por eso, lo que EMV discutíamos ahorita, eeehh, nuestro boletín no es pertinente como ella expresa, porque entonces, por ejemplo, en tecnología y esas otras cosas los chinos siempre se están rajando, pero nosotros le ponemos tres porque ahí, no hablamos sino de matemática, español e inglés. ¿Y el resto de las notas? ¿Y el resto de las materias? ... ellos hicieron, pero no al nivel de los otros; y sin embargo nosotros lo ponemos en tres, por que como no hay un boletín que uno pueda adaptar y que sea adecuado a ellos, entonces siempre vamos a tener varios niños en tres. Pero esas materias donde si trabajamos, el niño si se nos saca cinco y yo le puedo poner cinco. Que, como todo, un día se sacó cinco y en la otra actividad se sacó cuatro y así promediamos como promediamos con los otros”.

De esta manera, observamos como la maestra refleja, la necesidad de comparar desempeños de los educandos, sin considerar su propio ritmo de aprendizaje; por el contrario, lo hace en función de un referente común, como lo es el estándar de competencia y escala de desempeño.

5.1.2.2 Demostrar el nivel de desempeño del educando.

En segundo lugar, las docentes expresaron ideas referentes a que la evaluación les permite demostrar lo que sabe o es capaz de hacer el educando (desempeño propio), en función de lo que ella, le ha enseñado (desempeño de la maestra). “*Comprobar los resultados obtenidos*”

(Casanova, 2011, p. 82). Como también determinar el nivel de exigencia, en la tarea que se va a proponer, para que el alumno, logre demostrar sus aprendizajes. Esto puede verse reflejado, en las siguientes expresiones:

Profesora DR: Para mi evaluar, [es] para saber cómo es el conocimiento del niño y como está trabajando, y evaluarlo a él, como va a trabajar lo que se haya enseñado.

Profesora MPH: Y yo decía, “bueno mamá, fue que usted no me acompañó, entonces yo no puedo seguir con él, porque lo que entiendo es que no ha aprendido. Necesito que sigamos trabajando”. Entonces el tema que tenía 20 conceptos, 20 nombres de animales, para él se quedó en 5. Y en cinco se quedó, porque no pudimos avanzar. Pero, se sabe esos 5.

De igual manera, expresaron que se puede hacer seguimiento al desempeño del estudiante a través de mecanismos simbólicos que representan una ejecución correcta o incorrecta, tales como la “X” o el “✓”. Esto se puede observar a continuación:

Profesora MPH: Entonces yo decía, aaaaa, ¿cómo le saco las palabras?, ¿cómo hago?; mientras que Ana si pregunta, y es capaz de decirme “es que no entendí, no soy capaz” o ella tiene la capacidad de decir “si, es que no sé”. La otra, no decía nada, hacia lo que EMV decía ahora, se ponía a mirar a ver quién hacía, y como lo estaba haciendo. Porque yo a ella, no la aislaba de todos los conceptos o todas las actividades. Entonces ella veía como lo estaba haciendo Érica. Si veía que yo a Érica, le había puesto “✓”, entonces ella le copiaba, pero si llegaba Catalina y ella veía que Catalina tenía una “X”, dónde yo le había hecho... A bueno, por ejemplo, que a Érica no le había calificado todo, pero a Catalina sí.

Pero, si ella veía que yo había hecho una “X” en un punto que Érica no tenía, y que Catalina tenía en “X”, entonces ella lo pensaba, ella se quedaba en stand by, hasta que miraba y corroboraba que le saliera bueno.

Entonces por eso yo veía que, al principio de año, ella todo lo hacía bien, y a la hora de leer y transcribir, y a la hora de escribir “Paila”. Y yo iba a preguntarle al otro día, y no sabía, y yo me preguntaba ¿Por qué? Hasta que me di cuenta, que ella no hacía más que copiarle las actividades al otro. Entonces claro, a veces veía cuando había hecho algo, y como se dio cuenta que estaba malo, lo había borrado, y había ido a mirar en el otro; y ella detectaba que...tiene esa habilidad, de detectar quien es el bueno...”

5.1.2.3 Validar los resultados del aprendizaje

En tercer lugar, las docentes expresaron ideas referentes a que la evaluación se constituye en el medio para que el estudiante pueda expresar o demostrar todo el compendio de contenidos conceptuales que enseñó, o, en otras palabras, que ella logró “transferir”. Para San Martín (2012), desde esta perspectiva, *“lo más relevante es asegurarse del acceso a una información objetiva, mediante la que es posible garantizar los aprendizajes de los estudiantes (Martín et al., 2006)”* (p. 163). Una de las docentes, expresó lo siguiente:

Profesora EMV: “Uno trata como de buscar todos los medios para que el niño pueda expresar o mostrar, si tuvo la adquisición del aprendizaje o no. Osea, uno busca como las formas, las diferentes formas para que ellos puedan... Como para que él pueda decir, si sabe o no sabe. Para demostrar si el conocimiento lo adquirió o no lo adquirió”.

A pesar de la similitud existente entre la idea expuesta en el apartado anterior (la evaluación permite demostrar el nivel de desempeño del educando) con la desarrollada en el presente segmento. Es clave destacar como rasgo diferenciador; que el énfasis resaltado en el anterior, fue el desempeño del educando, desde la concepción de competencias. Es decir, en demostrar, un “saber”, un “saber hacer” y un “ser”. Por el contrario, en la presente idea (la evaluación como el medio para validar los aprendizajes) hace énfasis en la competencia cognitiva o conceptual del educando.

5.1.2.4 Unificar criterios en la enseñanza y evaluación.

En cuarto lugar, las docentes expresaron ideas referentes a que la evaluación les permite homogenizar a todos los alumnos de la clase. Esto implica, que los procesos de valoración del aprendizaje de los estudiantes en SDI, se constituyen en una desventaja; ya que, con ellos, no se puede aplicar la estrategia “común” pensada por las docentes; para poder evaluar de manera igualitaria a todos los alumnos. Por tanto, tener que pensarse constantemente una nueva forma de evaluar, de una manera “diferencial”, es algo frustrante para las maestras. Al respecto, San Martín (2012) sostiene que una concepción tradicional de la evaluación se puede visualizar en las maestras al referirse “*a la necesidad de realizar una evaluación unificada y homogénea para todos los alumnos de la clase*” (p. 175). Obsérvese el siguiente ejemplo:

Profesora MPH: “Pues uno sabe que todos los muchachos son diferentes, que todos tiene sus ritmos de aprendizaje, pero tu aplicas una estrategia para el grupo, y todos responden, unos más que otros, pero él [refiriéndose a un estudiante en SDI], un día respondía y al otro

no. (...) es que, con ellos, no hay una fórmula, entonces para mí es como la desventaja [de la evaluación]”.

6. Descripción y análisis de resultados revisión documental

Se planteó como objetivo en la investigación, identificar los planteamientos institucionales que dieran cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje para estudiantes de la IE- EVV. Para ello, se exploró el PEI y el SIE; en donde se identificaron 7 ejes temáticos, a través de la detección de los elementos relevantes del texto sobre el tema revisado para el caso del PEI; y la identificación de la estructura textual en el SIE. A continuación, se presentan los hallazgos:

6. 1 Resultados SIE.

En la figura 7 se puede visualizar los resultados obtenidos a partir de la revisión documental del SIE. En esta se muestra la estructura textual del sistema institucional de evaluación de la IE-EVV, logrando condensar cada una de sus partes, en ejes temáticos que destacan la información relevante de cada uno de los apartados del texto.

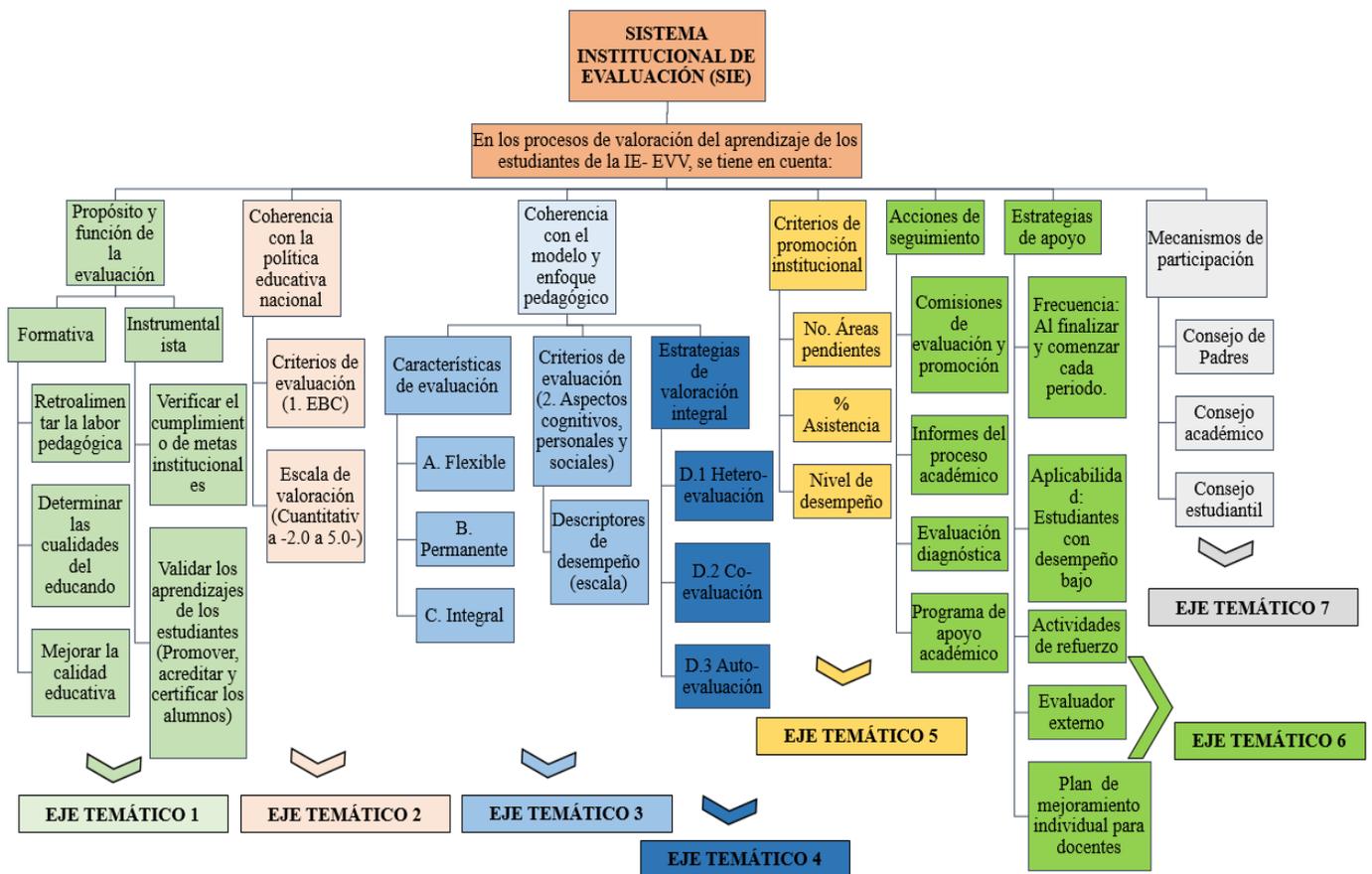


Figura 7. 1 Estructura textual Sistema Institucional de evaluación IE-EVV. Fuente. Elaboración propia, 2020.

6.1.1 Eje temático 1: La concepción y finalidad de la evaluación institucional

Este eje temático hace referencia al propósito que cumple la evaluación en el proceso educativo y a la forma como la Institución concibe los procesos de valoración.

La IE- EVV concibe la evaluación, desde un enfoque formativo pues, su principal función es retroalimentar el proceso educativo. Para la IE-EVV, los procesos de valoración del aprendizaje de los estudiantes demandan un ejercicio reflexivo por parte del docente, frente a la formación integral del educando. Esto puede verse reflejado en el siguiente enunciado del texto:

La evaluación, parte del reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje, como un proceso continuo que el estudiante lleva en todas las etapas y momentos de su formación; mediante el cual se desarrolla su capacidad de participar en la gestión del conocimiento y en los diferentes procesos de su vida personal y social (IE-EVV, 2014, p.2).

Así, dentro de los propósitos de la evaluación, postulan la identificación de las características personales, las motivaciones, los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Como también, mejorar la calidad educativa al permitir la evaluación fortalecer el proceso pedagógico, estableciendo correctivos en cuanto a debilidades y deficiencias del proceso educativo y reorientarlos con miras a mejorar su calidad, aportando igualmente, elementos para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

No obstante, también se visualizan funciones instrumentalistas, asociadas a la promoción, acreditación y certificación de los alumnos. En síntesis, la IE desde sus documentos institucionales, conciben la evaluación como un mecanismo que permite “rendir cuentas” a los estudiantes de los aprendizajes adquiridos. Y a los docentes, en tanto permite valorar la acción de la enseñanza.

6.1.2 Eje temático 2: Sistema institucional de evaluación y política educativa nacional

Este eje hace referencia a la coherencia de la propuesta de valoración de la IE-EVV con la política de evaluación nacional, en la que se decreta que la evaluación debe realizarse por competencias de acuerdo con la normatividad vigente en el decreto 1290 de 2009.

La institución reconoce el desarrollo de competencias como eje articulador del proceso enseñanza aprendizaje. Por tanto, su plan de estudio es coherente con normas de competencia y

estándares curriculares. El SIE está fundamentado en el criterio de “evaluar por competencias “, no por objetivos ni por contenidos. Así, una evaluación por competencias es equivalente a una evaluación integral del educando.

Respecto a la escala de valoración, la institución maneja una escala cualitativa, atendiendo a los desempeños estipulados a nivel nacional (Superior, alto, básico, bajo) que corresponde a una equivalencia numérica, cuyo rango mínimo es 2.0 y máximo 5.0.

6.1.3 Eje temático 3: Características, criterios de la evaluación y escala institucional

Este eje hace referencia a tres dimensiones:

a. Las cualidades o atributos de la evaluación que se proponen a nivel institucional, es decir, a las características que se deben cumplir en la práctica evaluativa: integral, flexible, permanente y continua.

b. Aquellos aspectos de evaluación en coherencia con principios del modelo pedagógico de la Institución educativa. En otras palabras, la integración del referente nacional con los principios institucionales, reflejados en su PEI, mediante el modelo y enfoque pedagógico.

c. La forma como se valora los desempeños de los estudiantes – cualitativa o cuantitativamente- en función de los desempeños esperados en las áreas obligatorias, fundamentales y transversales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el MEN, como también los principios institucionales.

En primera instancia, respecto a los criterios de evaluación, la IE-EVV propone los aspectos académicos o Cognitivos, personales y sociales.

En segunda instancia, para hacer referencia a las características de la evaluación, la IE-EVV propone el atributo integral, flexible, continuo y permanente. La característica integral,

hace alusión a que la formación brindada a los estudiantes apunta a la integralidad del ser. Esta última entendida como la formación en las diferentes dimensiones del desarrollo del individuo: cognitivo, personal y social.

La característica flexible, propone la consideración de características personales, las motivaciones, los ritmos y estilos de aprendizaje del educando en los procesos de formación y evaluación del estudiante.

La característica permanente y continua, hace referencia al consolidado de evidencias sobre el alcance de los logros de competencia y las dificultades del educando, a través del cual se hace seguimiento al proceso de aprendizaje y al desempeño del estudiante.

En tercera instancia, propone una escala de valoración integral, en donde se determinan desempeños descriptivos en los diferentes aspectos del desarrollo (Cognitivo, personal y social), detectando fortalezas (desempeño alto, superior, básico) y dificultades (desempeño bajo). Dichos descriptores, tienen la función de clasificar al educando en un nivel de desempeño. Para ello, se consideran la conquista de logros propuestos en un plan de área sin la presentación de estrategias de apoyo, la participación activa del educando, superando las expectativas del docente (en el aspecto Cognitivo); adecuadas relaciones interpersonales y comportamiento en la comunidad educativa, basándose en la tolerancia y colaboración (en el aspecto social); el respeto por la diferencia, mantener una disciplina en sus labores y promover autonomía en su desarrollo (en el aspecto personal).

Finalmente, llama la atención, que, a nivel institucional, determinan como un criterio de clasificación del educando, en desempeños básico y bajo, a los estudiantes cuyo ritmo de aprendizaje es lento. Para clasificar a un alumno en el nivel de desempeño básico, expresan “aquellos estudiantes que en algunos casos necesitan de estrategias pedagógicas de apoyo para

alcanzar el estándar de competencia” (IE-EVV, 2014, p.10). Y para el desempeño bajo, aquellos estudiantes que:

1. Requieren con frecuencia de estrategias pedagógicas de apoyo propuestas en los planes de estudio de las áreas y
2. Su ritmo de aprendizaje aun con el apoyo permanente del docente, afectan sus desempeños cognitivos (IE-EVV, 2014, p.11).

6.1.4 Eje temático 4: Estrategias de valoración integral

Este eje hace referencia a los diferentes mecanismos y medios que facilitan la valoración integral del educando; a través de la participación de los diferentes actores del proceso educativo.

La IE-EVV propone como estrategias para valorar de una manera integral los desempeños de los estudiantes en las distintas áreas de su formación, la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

La IE-EVV considera que existen diferentes entornos en donde se desenvuelve el estudiante; que a su vez inciden en su formación integral. Por ello, la participación activa de los diferentes agentes del proceso educativo tiene un rol importante. No obstante, el rol principal es el del educando, quien asume una postura activa en su proceso de formación; gestionando su conocimiento en los diferentes procesos de la vida. A continuación, se explican cada una de las estrategias de valoración integral propuestas:

Heteroevaluación: Se propone como forma de seguimiento al aprendizaje y desempeño del estudiante, las pruebas de evaluación, de manera oral o escrita; que permitan determinar la apropiación de conceptos. De manera individual o grupal; acorde con la naturaleza de los logros propuestos en el plan de área.

Coevaluación: Se propone como forma de seguimiento al aprendizaje y desempeño del estudiante, los juicios críticos emitidos por sus propios compañeros, acerca del trabajo realizado por el estudiante.

Autoevaluación: Se propone como forma de seguimiento al aprendizaje y desempeño del estudiante, la valoración que realiza el propio alumno, del trabajo realizado; con relación a contenidos tanto del ámbito conceptual, procedimental y actitudinal. A través de esta estrategia, el docente y el aprendiz, podrán conocer las dificultades, los logros alcanzados y las competencias desarrolladas.

6.1.5 Eje temático 5: Criterios de promoción institucional

Este eje hace referencia a los parámetros definidos institucionalmente, que indican el cumplimiento o no de las competencias básicas del grado que cursó el alumno. Este parámetro determina el avance de un estudiante al siguiente curso. También incluye el procedimiento para solicitar la promoción anticipadamente; en caso de que el estudiante no haya sido promovido.

En la IE-EVV, el principal parámetro es el número de asignaturas pendientes del estudiante al finalizar el año lectivo. La institución garantiza la promoción de los estudiantes, siempre y cuando, no obtengan desempeño bajo en dos o más áreas, en la evaluación integral de desempeños formativos al culminar el año escolar.

Igualmente, proponen que antes de finalizar el año lectivo, se deben usar estrategias pedagógicas de apoyo en las áreas que no aconsejaron su promoción, para que pueda ser promovido el estudiante; constituyéndose las estrategias de apoyo, en el procedimiento de garantía de la promoción.

En segunda instancia, se considera dentro de los parámetros de promoción, el porcentaje de asistencia. No es promovido el estudiante que ha dejado de asistir injustificadamente a la institución educativa al 20% o más, durante las 40 semanas del año escolar del calendario. Así mismo, que presenta la inasistencia injustificada en cualquiera de las áreas obligatorias y fundamentales adoptadas por la institución, incluyendo las áreas que conforman las de la especialidad técnica.

Por otro lado, el principal proceso para solicitar la promoción de aquellos estudiantes no promovidos es realizar la solicitud en el primer periodo (primeros 15 días) para hacerse efectiva en el segundo; una vez haya cumplido con desempeño alto o superior durante el primer periodo en las áreas que no aconsejaron su promoción. Como también, en las demás áreas no haber presentado desempeño bajo.

6.1.6 Eje temático 6: Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes

Este eje hace referencia a las acciones que se realizan institucionalmente para garantizar el debido proceso académico al estudiante; y que consiste en el seguimiento a los procesos de evaluación y promoción de los alumnos.

La IE-EVV crea las comisiones de evaluación y promoción, como primera instancia para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes.

Dentro de las principales funciones se encuentran: a. El análisis periódico de *los informes de evaluación con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes, e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorarlas* (Numeral 8, Artículo 11, Decreto 1290 de 2009). b. Decidir la promoción de los

estudiantes y ayudar a resolver reclamaciones que presenten los alumnos o sus padres de familia en relación con la evaluación o promoción (Artículo 11, Numerales 6 y 7, Decreto 1290 de 2009). Se destaca, la participación de padres, estudiantes, docentes y directivos en estas; constituyéndose los procesos de valoración del aprendizaje como un espacio de participación social que legitima y articula el acto educativo.

En segunda instancia, como acción institucional se encuentran los informes del proceso académico. Estos son los informes que se entregan a los padres de familia, 4 veces en el año, en donde se dan a conocer los avances de la formación integral del educando. Aunado a esta estrategia, se cuenta con la entrega de pre- informes a los padres de familia y/o acudientes de los educandos que evidencian bajo desempeño en dos o más áreas para aplicar las acciones mejoradoras requeridas, a mitad de cada periodo.

En tercera instancia, la evaluación diagnóstica. Al iniciar el año lectivo, los docentes deberán realizar evaluación diagnóstica en todos los grados, para reconocer las fortalezas o dificultades que trae el estudiante tanto en lo cognitivo, como en lo personal y social. En este punto, vale la pena considerar, que, a nivel práctico, los docentes al momento de elaborar el PIAR, carecen de los resultados de la evaluación diagnóstica de los estudiantes es Situación de Discapacidad (SDI), aspecto que afecta la planeación de los ajustes pertinentes de estos educandos, ya que la caracterización de ellos, es clave para identificar fortalezas, limitaciones y necesidades del educando, con el fin de determinar los apoyo requeridos para potenciar su desarrollo (MEN, 2017b, p. 57) . Si bien, la caracterización propicia la reflexión frente a las condiciones de educabilidad del estudiante; y este proceso implica el reconocimiento de sus características y particularidades, y la incidencia de éstas en el proceso educativo.

Por último, el programa de apoyo académico. *La institución educativa, programará un apoyo especial para aquellos estudiantes que presenten dificultades en el avance de sus desempeños y para ello será fundamental el apoyo del consejo académico y los padres de familia* (IE-EVV, 2014). El programa de apoyo académico está conformado por una serie de estrategias pedagógicas de apoyo, cuya frecuencia de realización será al finalizar e iniciar cada periodo; se implementarán con aquellos estudiantes que presenten un desempeño bajo; determinando que requieren actividades de refuerzo y recuperación para nivelar el alcance de los logros en relación con los demás estudiantes del curso.

La figura del evaluador externo también es considerada como una estrategia de seguimiento. Esta consiste en un docente o directivo docente, diferente al docente del área, puede dar su criterio frente al mecanismo de evaluación utilizado por el docente del área o crear su propia herramienta de valoración; cuya finalidad es dirimir conflictos sobre evaluación de los estudiantes.

Por último, el plan de mejoramiento individual para los docentes. Este se realiza cuando más del 50% de los estudiantes de un curso han reprobado un área. *Es diseñado por el Consejo académico, con el ánimo de identificar las causas por las cuales se presenta esa alta mortalidad académica y proceder a subsanar las áreas de oportunidad en el desempeño del docente que han generado esta dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje* (IE-EVV, 2014).

6.1.7 Eje temático 7: Mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación y promoción de los estudiantes

Este eje hace referencia a la participación de los diferentes actores educativos en el proceso y mecanismos de evaluación institucional. Éste se constituye en una acción de garantía de cumplimiento de los procesos evaluativos estipulados en el SIE.

El sistema Institucional de evaluación y promoción de los estudiantes de la IE-EVV ha sido elaborado mediante un proceso de construcción participativa en el cual la comunidad educativa ha intervenido a través de los siguientes mecanismos: Consejo académico, de padres y estudiantil.

Así mismo, se postulan varias líneas que garantizan el cumplimiento de los procesos evaluativos, tales como: la divulgación del SIE, la incorporación del SIE al PEI, con los criterios, procesos y procedimientos de evaluación y las estrategias para la superación de las debilidades y promoción de los estudiantes; la interlocución con padres y estudiantes, mediante el informe del proceso académico y el plan de actividades de apoyo para la superación de las dificultades; la atención de los requerimientos de los padres de familia y de los estudiantes; incluir en el manual de convivencia los criterios y procedimientos establecidos en el sistema Institucional de evaluación y promoción, mediante el reconocimiento de derechos y deberes de los estudiantes.

6.2 Resultados PEI.

La figura 8 muestra los resultados obtenidos en el PEI, destacando los elementos relevantes que permiten complementar algunos ejes temáticos identificados en el SIE. Por esta

razón, se reestructuran algunos de ellos, especialmente el eje 3 y 6. A continuación, se describen los aspectos complementarios identificados.

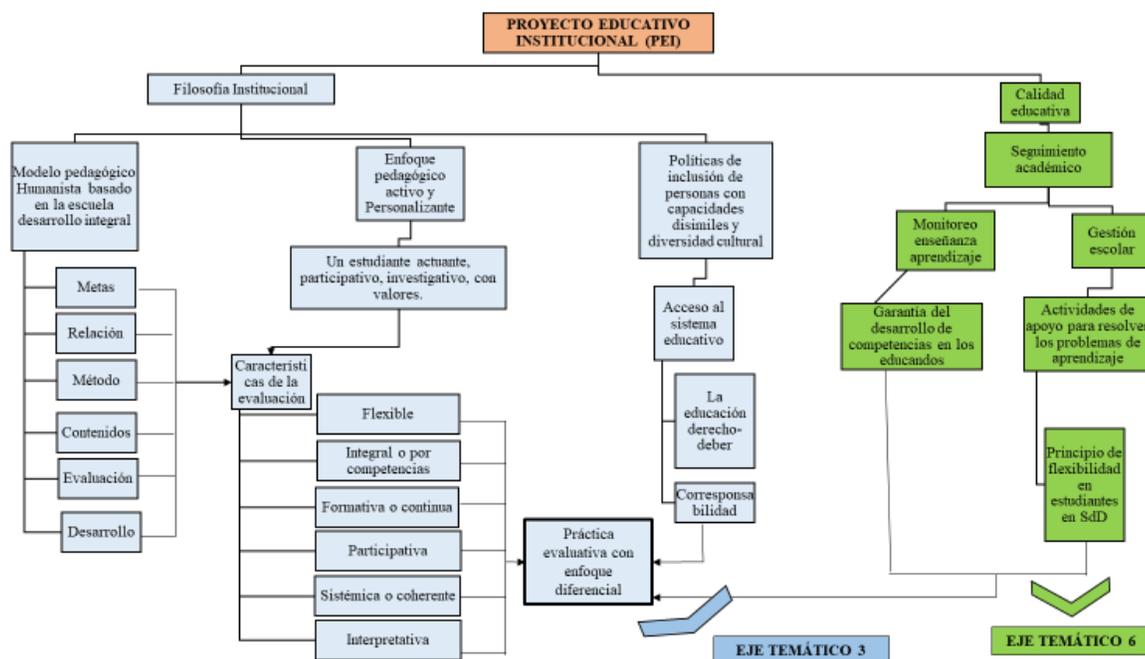


Figura 8. 1 Aspectos relevantes del PEI de la IE-EVV. Fuente. Elaboración propia, 2020.

6.2.1 Eje temático 3: Características, criterios de la evaluación y escala institucional

Uno de los aspectos que se destacan en el PEI es la filosofía institucional; que desde un modelo y enfoque pedagógico; determina las características y los criterios de evaluación, en función de la postura antropológica, sociológica y axiológica, que tiene la IE. En otras palabras, dependiendo de su postura educativa, la IE define el tipo de educando que quiere formar y los valores que se promueven como individuo y como sociedad.

La IE- EVV, adopta como su modelo pedagógico el “HUMANISTA – BASADO EN LA ESCUELA DEL DESARROLLO INTEGRAL”, el cual es de carácter humanista donde el paradigma del desarrollo integral propone una relación dialéctica en algunas de estas

concepciones sobre la base de una didáctica – científica (IE-EVV, 2018, p.499). En la figura 9, se definen cada una de las partes que conforman el modelo pedagógico de la institución educativa EVV para comprender su función dentro del desarrollo de las actividades pedagógicas. Posteriormente se explica cada uno de sus componentes.



Figura 9. 1 Partes que conforman el modelo pedagógico de IE-EVV. Fuente. PEI IE-EVV, 2018.

Relación: En ella se establece la forma como es atendido el educando en la institución de parte del docente y como este influye en todas sus posibilidades formativas propuesta por la institución (IE-EVV, 2018, p. 500). Esta dimensión, se centra en el carácter dialógico para la construcción de conocimiento. De igual manera, en el rol protagónico que tiene el estudiante, “*en la gestión del conocimiento en los diferentes procesos de la vida*” (Tobón, 2013); asumiendo una participación en su formación. Desde esta relación dialógica, se promueve la autonomía,

reflexión, autodeterminación y la movilización social en función del proyecto ético de vida del educando (autorrealización).

Método: Se deja suma claridad sobre la metodología que debe utilizar el docente que realiza la práctica pedagógica en el aula a partir de la escuela pedagógica adoptada por la institución (IE-EVV, 2018, p. 500). El método considera la diversidad de técnicas en la forma de enseñar y evaluar. Desde aquí, se toma en cuenta la diversidad de estilos cognitivos que pueden existir en la población estudiantil; que también es un aspecto que se valida en el SIE, como se puede ver a continuación:

La variedad de formas de evaluación, son indispensables para sustentar los juicios relativos del estado en que se encuentra el estudiante en un momento determinado de su formación, y fundamentar las decisiones que determinarán las estrategias de seguimiento a su desempeño futuro (IE-EVV, 2014, p.4).

Contenidos: Estos determinan en el modelo pedagógico, la intención académica y cognoscitiva que deben alcanzar los educandos y se deben convertir en un lineamiento que permitan evidenciar su desarrollo intelectual (IE-EVV, 2018, p. 500). Esta dimensión, se centra en la enseñanza de conceptos acordes con los estándares básicos de competencia (EBC).

Evaluación: Partiendo de las necesidades del contexto pedagógico y dando cumplimiento a los requerimientos legislativos del MEN. Se plantean los fundamentos necesarios de la evaluación para cumplir con lo dispuesto en la escuela pedagógica adoptada por la institución (IE-EVV, 2018, p. 501). Se propone una evaluación integral de educando, buscando la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

Desarrollo: Es todo aquello que la práctica pedagógica permite identificar a partir de la puesta en marcha de los procesos académicos y formativos, es aquí donde se comienzan a materializar todas las intenciones del modelo adoptado (IE-EVV, 2018, p. 501). Desde esta dimensión, se busca la transformación social y personal del educando, en función de su proyecto de vida.

Metas: Corresponden al proceso evolutivo enmarcado dentro de las intenciones que la escuela pedagógica fija en sus parámetros para desarrollar en el enfoque pedagógico, los resultados del proceso. Las metas del modelo pedagógico deben ser evidentes cuando se pone en marcha todo el proceso educativo (IE-EVV, 2018, p. 501). Por tanto, la principal meta formativa de la IE, es conquistar el desarrollo integral del educando.

De igual manera, dentro de la filosofía institucional, la IE-EVV reconoce al estudiante como un ser actuante, participativo e investigativo, con principios familiares; acogiendo la pedagogía activa y personalizada como una forma de impartir sus conocimientos a los alumnos que desarrollan competencias para lograr un aprendizaje significativo. *“Nuestra filosofía reconoce al educando como un ser humanista, dador de valores éticos, morales, espirituales y religiosos que lo caracterizan e identifican en cualquier lugar donde se encuentre”* (IE-EVV, 2018, p. 423).

Así, la pedagogía activa, personalizada y humanista, indica una formación en donde se brindan conocimiento a los educandos para que desarrollen competencias y logren vincularlos a sus experiencias de vida (contribuir a nivel social). Además de educandos con un alto sentido ético, donde prevalecen sus valores.

De esta manera, en función de su modelo y enfoque pedagógico, se determinan las características de la evaluación; permitiendo profundizar en algunas de las enunciadas en el apartado anterior (características identificadas en el SIE).

La IE reconoce como propiedades del nuevo enfoque de la evaluación que propone el ministerio de educación nacional; que la función de la escuela es el desarrollo del conocimiento y la socialización de los estudiantes; por tanto la misión de esta no se puede limitar únicamente a enseñar matemáticas, lenguaje, sociales y ciencias sino también a la de formar ciudadanos capaces de convivir pacíficamente, de cooperar para el bien de toda la comunidad y de respetarse mutuamente, así como ser personas capaces de enfrentar los diferentes retos que exigen los cambios culturales, científicos y tecnológicos y los desempeños laborales y empresariales para ser cada vez más productivos y creativos. De ahí que la evaluación que hace el maestro no puede limitarse a verificar la información que el alumno ha “recopilado” sino a evaluar sus cambios, sus alcances en el proceso, la utilización de los conocimientos en su interacción permanente con los otros y en la búsqueda de respuestas y soluciones a las situaciones sociales reales (IE-EVV, 2018, p. 514). Así pues, la valoración de los aprendizajes por competencias se constituye en atributo clave de la evaluación.

6.2.1.1 Otras características de la evaluación según PEI.

Según el PEI de la IE- EVV la evaluación en el proceso educativo debe ser:

Continúa- Formativa: La evaluación permite reorientar los procesos educativos de manera oportuna a fin de lograr su mejoramiento (IE-EVV, 2018, p. 515). Es decir, la evaluación se realiza de manera permanente con base en un seguimiento que permita apreciar el progreso y las dificultades que puedan presentarse en el proceso de formación de cada educando.

La evaluación es un proceso que requiere de una actitud y un compromiso por parte del docente y de estudiante, de registrar evidencias sobre el alcance de los logros de competencia por parte del alumno durante todo el año escolar. Al finalizar cada período académico se realizará un ejercicio de análisis y evaluación de la información recuperada que permita identificar, tanto los logros plenamente alcanzados, como los que requieren un mayor acompañamiento para obtener los resultados esperados (IE-EVV, 2014, p. 6).

Integral o por competencias, es decir, que tenga en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del educando (Cognitivo, personal y social). Se destaca también el carácter “aplicativo” de los conocimientos, es decir que el educando pueda desenvolverse en situaciones problema de la vida cotidiana.

Sistemática, es decir, ser organizada con base en principios pedagógicos y guarde relación con los fines y objetivos de la educación, los contenidos y los métodos.

La evaluación corresponde a criterios explícitos y adoptados en el PEI, en el modelo pedagógico Institucional y el enfoque metodológico propuesto para la Institución (IE-EVV, 2014, p. 6). Esta característica da respuesta al desarrollo del currículo. Es decir, una práctica pedagógica coherente con lo propuesto a nivel curricular.

Flexible, es decir, que tenga en cuenta los ritmos de desarrollo del alumno en sus diferentes aspectos; por consiguiente, debe considerar la historia del alumno sus intereses, sus capacidades, sus limitaciones y en general su situación concreta.

Interpretativa, es decir, que busque comprender el significado de los procesos y los resultados de la formación del alumno. Es decir, las contribuciones de la evaluación al plan de mejoramiento institucional, permitiendo la validación de los resultados de la práctica evaluativa en una comunidad educativa.

Esta característica hace alusión a que los resultados de la evaluación son reconocidos como veraces por parte de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes de la Institución Educativa (IE-EVV, 2014, p. 6).

Participativa, es decir, que involucre a varios agentes, que propicie la auto evaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Los estudiantes participaran en compañía de los docentes en el diseño de los mecanismos, estrategias e instrumentos para evidenciar y valorar el alcance de los logros propuestos en el plan de estudios para su formación integral (IE-EVV, 2014, p. 6).

Por último, dando continuidad a los aspectos que se destacan en el PEI, en la filosofía institucional, se encuentra la “*Política de inclusión de personas con capacidades disimiles y diversidad cultural*” (IE-EVV, 2018, p. 428). En esta, la IE garantiza el acceso al servicio educativo a la población que lo solicite; no obstante, el acceso

Está regido por el acuerdo de prestación del servicio educativo entre la Institución y el padre de familia o acudiente en beneficio del menor, condicionado por el numeral C del fallo de la Corte Constitucional que define "El derecho a la educación no es absoluto, es derecho-deber y el derecho-deber, exige a todos DEBERES" (IE-EVV, 2018, p. 428).

Desde aquí, se reafirman y validan el principio de la corresponsabilidad en la formación y el desarrollo integral de los educandos. Resaltándose especialmente el compromiso del padre de familia y de la IE en los casos de discapacidad. La corresponsabilidad, también es uno de los principios del Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de la Institución Educativa:

Corresponsabilidad: se requiere que los estudiantes participen junto con sus acudientes y con los docentes en el desarrollo integral, y asuman esfuerzos y compromisos conjuntos y organizados, en procura del éxito de su formación (IE-EVV, 2014, p. 17).

6.2.2 Eje temático 6: Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes

Otro de los aspectos que se destacan en el PEI es la política educativa de calidad, en pro del mejoramiento institucional continuo. La IE-EVV concibe la calidad educativa como todas aquellas acciones realizadas para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional (IE-EVV, 2018, p. 361). Y uno de los procesos claves en tal fin, es el seguimiento académico, que se realiza mediante estrategias que permiten monitorear el *proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que los resultados de los estudiantes sean una fuente de retroalimentación tanto del desarrollo de sus competencias como de la gestión escolar en su conjunto, para definir los resultados de las actividades en términos de pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje* (IE-EVV, 2018, p. 368).

Dentro de las acciones para lograr superar los problemas de aprendizaje, se encuentran las actividades de apoyo. Mientras en el PEI, las actividades de apoyo se constituyen en un mecanismo de seguimiento académico, en el SIE, son un mecanismo de clasificación del desempeño del estudiante; sin considerar las particularidades del desarrollo de la población caracterizada en SDI. Si bien, los ajustes o las flexibilizaciones curriculares, que se implementan con estos estudiantes, son determinantes para sus avances, los logros de los estudiantes en SDI, que conquistan a partir dicha flexibilización, deberían considerarse como un nivel de desempeño

superior o alto. La implementación de varias rutas de aprendizaje para el mismo tópico, como se considera en el PEI las estrategias de apoyo pedagógico; se constituye en la aceptación de la condición humana; al tener en las aulas estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y con mayor facilidad o no, de interiorización determinados conocimientos.

De esta manera, en relación con el SIE, en donde uno de los criterios, de desempeño básico y bajo, es el uso de estrategias pedagógicas de apoyo para alcanzar el estándar de competencia; indicando que, el brindar un apoyo pedagógico adicional, que en el PEI es una forma de seguimiento académico, y que en la cotidianidad se constituye un factor determinante, que naturalmente requieran los estudiantes caracterizados en SDI; para el SIE es criterio de juicio de valor para clasificar en un nivel de desempeño básico o bajo a todos los niños con SDI, sin considerar la flexibilidad que se requiere en torno a lineamientos curriculares y de estándares de competencia en dichos casos, según el referente normativo Colombiano para la atención educativa de la población en SDI (Ministerio de educación nacional, 2017a).

6.3 Reestructuración e integración de ejes temáticos en principios identificados en el PEI y SIE

En la figura 10 se puede visualizar la forma como se logró consolidar los resultados obtenidos en cada eje temático, en cuatro principios claves estipulados tanto en el PEI como en el SIE; posterior a la revisión documental.

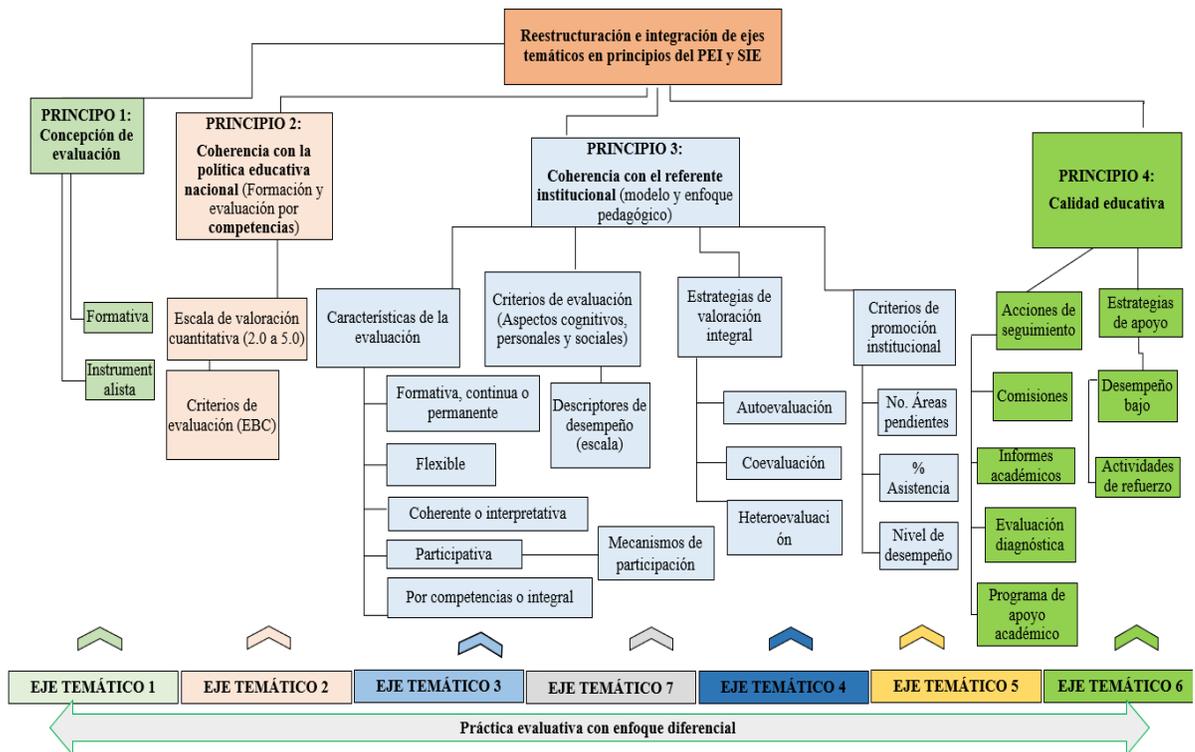


Figura 10. 1 Reestructuración e integración de ejes temáticos en principios identificados en el PEI y SIE de la IE-EVV. Fuente. Elaboración propia, 2020.

1. Concepción de evaluación (Instrumentalista y formativa): La evaluación se concibe como un mecanismo y un proceso. El primero, refiere a que la evaluación permite medir contenidos, acreditar, promover o verificar aprendizajes de los estudiantes. El segundo, concibe que, mediante la evaluación, se puede reorientar y determinar los alcances de la formación, como también hacer seguimiento constante al aprendizaje.

Al respecto, Hidalgo y Murillo (2017), afirman que existen distintas concepciones de evaluación, dentro de las cuales se encuentra “la evaluación como rendición de cuentas de los estudiantes y la evaluación como mejora” (p. 115). La evaluación como rendición de cuentas,

permite validar el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, determinar la promoción y clasificación del alumno en función de su desempeño.

Esta perspectiva concibe la función acreditativa que cumple la evaluación, asociada a la certificación de lo que sabe el estudiante y la realización del control y reconocimiento de lo que ha logrado aprender. De esta manera, la evaluación implica un ejercicio de comparación constante del desempeño del educando, con tendencia a la clasificación (San Martín, 2012, p. 169).

En cambio, desde la perspectiva de la evaluación como mejora, ésta se concibe “*como un proceso que ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje*” (Hidalgo y Murillo, 2017, p. 115), es decir, que la evaluación es vista como la oportunidad de retroalimentar la labor del docente y hacer seguimiento al desempeño del estudiante, garantizando el mejoramiento constante y el aprendizaje significativo y a profundidad del educando.

Esta perspectiva concibe la función pedagógica o formativa que cumple la evaluación, que según Muñoz y Otando (2018) se constituye en el medio que permite tomar decisiones y realizar cambios didácticos, como también la construcción de aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes) (p.81).

En función de estas dos concepciones, se visualiza como principio de los procesos de valoración del aprendizaje de los educandos de la IE-EVV; el cumplimiento de ambas perspectivas. Una en función del carácter demostrativo de las competencias del educando; permitiendo compararlo a través de los niveles de desempeño que conquiste; y, otra, en función del carácter de mejoramiento constante de la práctica docente, a través del seguimiento continuo al desempeño del estudiante; que permitirá afianzar su proceso de aprendizaje.

2. Coherencia con la política educativa nacional (Formación y evaluación por competencias): Para la IE-EVV, el proceso valorativo se enmarca en un conjunto de desempeños acorde a cada grado, que toman como referente los Estándares Básicos de Competencias (EBC); que, a su vez, son representados en una escala de desempeño.

En Colombia, se proponen normas técnicas curriculares, cuyo *“propósito central es promover el cumplimiento de los fines de la educación y los objetivos de los niveles educativos”* (Peñas, 2016, p. 2). Para ello, se formularon los Estándares Básicos de Competencias, que son *“criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los estudiantes colombianos”* (MEN, 2003, citado por Peñas, 2016, p. 3); cumpliendo con la función en el currículo, de *“establecer las competencias que los estudiantes deben alcanzar”* (Peñas, 2016, p. 3).

Así, los docentes, a través de los estándares básicos de competencias, definen los criterios de evaluación, que darán cuenta del nivel de competencia que los estudiantes deben alcanzar a través de las diferentes actividades propuestas por el maestro, en el aula.

Según Tobón (2013) un criterio de evaluación es la pauta concreta que permitirá orientar la valoración en las competencias (p. 110). Y una competencia es *“aquella actuación integral ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua”* (p. 28).

De esta manera, la evaluación por competencias, aparte de integrar un referente que define propósitos y objetivos claros de formación; también incorpora el desarrollo integral del educando, considerando el “Saber”, “saber hacer” y “saber ser”. Según Vargas (2018), la evaluación por competencias se constituye en el camino que contribuye a la formación integral del educando. Para esta autora, la evaluación por competencias es el proceso por el cual se evalúa conocimientos, habilidades y actitudes (p.21).

De este modo, el segundo principio propuesto institucionalmente para los procesos de valoración de los estudiantes es el desarrollo de competencias como eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la enseñanza y evaluación, son coherentes con los estándares curriculares propuestos a nivel nacional.

3. Coherencia con el referente institucional (Características de la evaluación, criterios de evaluación, estrategias de valoración integral y criterios de promoción institucional de acuerdo con el modelo pedagógico humanista):

La filosofía institucional determina las características y los criterios de evaluación, en función de la postura antropológica, sociológica y axiológica, que tenga la IE. En otras palabras, la IE, en función de su modelo pedagógico, define el tipo de educando que quiere formar y los valores que se promueven como individuo y sociedad.

Según Flórez (2005) los modelos pedagógicos hacen referencia a “*construcciones mentales*” que dependen de la perspectiva de la cual estos se definen. Así, desde una perspectiva filosófica, el modelo pedagógico se concreta por las “*metas axiológicas a lograr en los estudiantes*” (p. 163).

Desde la sociología o el psicoanálisis, se determinan según el tipo de relación entre el profesor y el alumno.

A nivel pedagógico y educativo, estos se definen en el tipo de procedimientos didácticos utilizados.

Y desde la psicología, el énfasis está en el “*concepto de desarrollo de los niños*” (p. 163); retomando contenidos, hábitos, destrezas y conductas que se deben promover en los estudiantes.

Según Jara (2008) un modelo pedagógico retoma la concepción de la enseñanza, aprendizaje, estudiante, el rol del maestro, las técnicas e instrumentos utilizados para el desarrollo de contenidos, las metas formativas y los contenidos.

En el modelo pedagógico encontramos la finalidad de la educación: ¿Para qué educar? el currículo: ¿Qué enseñar? ¿Qué debe aprender el alumno? la concepción de desarrollo: ¿cómo aprende el ser humano? la metodología: ¿Cómo enseñar?, ¿Cómo lograr que aprenda el alumno? la evaluación: ¿Cómo y para qué retroalimentar los procesos de aprendizaje y enseñanza? Relación maestro alumno: ¿Cuál es el rol de cada uno? ¿Cómo debe ser su interacción?, etc. (Jara, 2008, p. 2).

Ortiz (2011) retoma los aspectos enunciados anteriormente, como elementos claves que componen y permiten caracterizar los diferentes modelos pedagógicos; los cuales son: el rol del docente, el rol del estudiante y las características de la clase.

La IE EVV, propone como su modelo pedagógico el humanista, que según Aizpuru (2008), “*se centra en la persona, concibiéndola de una manera integral, como una totalidad*” (p. 33). Este modelo, en coherencia con la escuela del desarrollo integral, propone una educación que se centra en el educando, su aprendizaje y el desarrollo integral de la personalidad (Ortiz, 2011, p. 129).

Desde el paradigma pedagógico humanista, Aizpuru (2008) sostiene que se promueven “*aprendizajes significativos, vivenciales, partiendo de la experiencia misma del educando, utilizando métodos activos de aprendizaje y conceptualizando a la educación como una experiencia creadora. Así mismo, propone que la autoevaluación es un proceso reflexivo*

permanente que puede trasladarse a todos los aspectos de la vida y no sólo quedarse en el aula” (p.33).

Según Ortiz (2011) desde la escuela del desarrollo integral, se fomenta una educación que se centra en el educando, por tanto, el rol protagónico lo asume el estudiante, y el maestro se convierte en el guía del proceso desde un enfoque sistémico. También, el desarrollo de contenidos se centra en la instrucción de *“conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad, y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante”* (p. 129).

Por último, los valores más importantes que promueve el modelo humanista son el respeto, la tolerancia, la libertad, todos ellos básicos para la convivencia humana (Aizpuru, 2008, p. 33). Así, el énfasis según este modelo está en concebir el educando como una unidad que integra tanto la afectividad, los principios, valores como también lo cognitivo. El maestro, como guía del proceso, propicia aprendizajes significativos en su educando; y, por tanto, el uso de la evaluación tiene mayor énfasis en la auto reflexión, autonomía y autorrealización del alumno, al igual, que visualiza la evaluación como la oportunidad de desplegar las habilidades, competencias o destrezas, que le permitirá al estudiante desenvolverse en la vida cotidiana.

Retomándose la misión de la IE EVV, se refleja la necesidad de formar un ser humano, capaz de ser flexible y adaptarse a las dinámicas del contexto social que se presentan, como lo es la adquisición de las competencias que le permitirán al educando desenvolverse en el campo laboral o académico. Al respecto Villada (2015), sostiene que existe *“un paradigma emergente en nuestra vida que demuestra la revolución de las fuerzas Productivas”* (p. 29), que también puede verse manifestado en la misión institucional enunciada a continuación:

La institución educativa EVV del municipio de Zarzal, de carácter oficial, forma integralmente a estudiantes de nivel preescolar, básica, media y media técnica con especialidad en venta de productos y servicios, asistencia administrativa y programación de software, fundamentada en principios y valores garantes de una convivencia pacífica; en el desarrollo de competencias académicas, pedagógicas, tecnológicas, laborales, culturales y ambientales que le permitan realizar prácticas significativas consolidadas en su proyecto de vida a través de sus estudios superiores y/o la vinculación laboral (IE EVV, 2018, p. 417).

Desde su propuesta curricular la institución educativa EVV, no solo promueve el desarrollo de las competencias básicas y técnicas del educando, sino también el desarrollo social y personal del estudiante, al definir como su modelo pedagógico el humanista – basado en la escuela del desarrollo integral- (IE- EVV, 2018, p.499); que implica concebir al educando como una globalidad en la que convergen el ser, el saber y el saber hacer.

Por último, respecto a la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, estos tienen lugar en función de una relación horizontal que existe entre el maestro y el educando. De Zubiría (1994) sostiene que el conocimiento se construye en relaciones dialógicas y participativas, entre los diferentes actores del proceso educativo. Por tanto, propone como un modelo dialogante, aquel que reconoce la necesidad de trabajar las dimensiones cognitiva, socio afectiva y práxica. Desde esta perspectiva, se concibe la educación como un proceso en el que tanto educadores como estudiantes, cumplen roles fundamentales. El docente, direcciona el acto educativo, pero respeta los propios procesos del estudiante. Igualmente concibe el aprendizaje, como un proceso activo y mediado; en donde se proponen diversas estrategias que garanticen la reflexión y el diálogo (p. 8).

De esta forma, se propone como principio de los procesos de valoración del aprendizaje de los educandos de la IE-EVV; concebir el estudiante como un sujeto activo, consciente y reflexivo frente a su proceso educativo. El maestro como el guía del acto educativo, es quien diseña acciones de aprendizaje, considerando los diferentes entornos donde se desenvuelve el alumno; el uso de técnicas didácticas diversas que den respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje.

Así mismo, concebir la enseñanza y aprendizaje, como un proceso continuo-dinámico, y como escenario de participación, dado que el conocimiento se construye a través de relaciones dialógicas, de significación y resignificación de saberes; que a su vez permite el desarrollo del ser desde sus diferentes dimensiones: cognitivo, aptitudinal y actitudinal.

Para el MEN (2009c) la evaluación es una tarea que hace parte del proceso formativo y por ende “*debe estar inserta y ser coherente (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa*” (p. 33) de la institución; como “*con su misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico*” (p. 33). Por tanto, los procesos de valoración de la IE EVV, deben ser coherentes con el modelo pedagógico humanista, es decir, con la forma de representar las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; “*centrándose en la persona, concibiéndola de una manera integral, como una totalidad*” (Aizpuru, 2008).

4. Calidad educativa (acciones de seguimiento al desempeño de los estudiantes)

El principio de calidad educativa en la IE EVV, se refiere al conjunto de acciones realizadas institucionalmente “*para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional*” (IE-EVV, 2018, p. 361). Así, conquistar la finalidad formativa propuesta; que mediante la evaluación tiene

significado y validez en una comunidad educativa y contexto social. Como también la posibilidad de hacer seguimiento a la transformación del educando, visualizando la evaluación como oportunidad de mejora.

Según el MEN (2006) el concepto de calidad educativa se asocia a la conquista de metas que *“se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; -y- su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando”* (p. 9). Así, la calidad, es asociada al cumplimiento de las metas educativas que se espera que todo estudiante conquiste como resultado del proceso educativo. Y, hace especial énfasis, en la relevancia de la evaluación, para determinar si estas metas propuestas se cumplen o no. En caso, de que no se conquisten, las instituciones educativas deben poner en práctica estrategias que permitan resolver las dificultades de aprendizaje de los educandos en pro de lograr los niveles de desempeño proyectados.

Por ello, dentro de las normas técnicas curriculares planteadas a nivel nacional, se proponen los estándares básicos de competencias que son *“los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo”* (MEN, 2006, p. 9).

De esta manera, con la proyección de metas educativas que se reflejan en estándares básicos de competencias, se contribuye al desarrollo social de la población, pero también se satisfacen *“las necesidades de los sectores de la sociedad”* (MEN, 2006, p. 8).

Los referentes de calidad son entonces la pauta nacional que ha fijado el Estado para asegurarle a todo colombiano o colombiana que tiene el derecho pleno a disfrutar de una educación con calidad, que su paso por el sistema no es en vano, y que la formación que

está recibiendo cumple con unos estándares básicos sobre el conocimiento y la formación humana; los cuales han sido reconocidos y aceptados como válidos, pertinentes y de calidad por nuestra sociedad, con el fin de procurarles un mejor desarrollo, personal, social y productivo tanto en el ámbito nacional como internacional (MEN, 2009b, p. 51-52).

Por otro lado, respecto al cumplimiento de la finalidad formativa propuesta (metas de calidad -desarrollo de competencias y formación integral del educando, según el contexto abordado); que mediante la evaluación tiene significado y validez en una comunidad educativa y contexto social; se hace referencia a la función acreditativa de la evaluación, que según Coll y Onrubia (2002) tiene el propósito de validación y control social; constituyéndose en insumo para “tomar decisiones de política y planificación educativa” (p. 4).

Así, la promoción de un alumno, significa la conquista de las competencias determinadas para el grado escolar que el estudiante cursó.

La promoción de un año escolar es la certificación de calidad que le expide la institución a cada uno de sus educandos y acredita que superó los estándares institucionales para el grado, los cuales deben haber sido establecidos en concordancia directa con los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (p. 54)

Finalmente, la evaluación como la posibilidad de hacer seguimiento a la transformación del educando, visualizándola como oportunidad de mejora. *“La evaluación se define como la apreciación realizada por el docente, del desempeño del estudiante; intentando identificar el error, el cual se comprende cómo una posibilidad de aprendizaje aportando a la formación*

desde la experiencia en el marco de una temática y una situación didáctica generadora de pensamiento para la resolución de una situación particular propuesta en el ambiente pedagógico de enseñanza y de aprendizaje, visualizándolo como una oportunidad de mejora y crecimiento personal” (Tobón, 2013, p.321). La evaluación se concibe como la parte de la práctica pedagógica que permite identificar mejores maneras de enseñar y de aprender reconociendo fortalezas del estudiante, para potencializarlas; y la detección de debilidades para continuar trabajando y promover mayor transformación del estudiante.

Entonces, el cuarto principio propuesto institucionalmente para los procesos de valoración de los estudiantes es la calidad educativa, centrada en la conquista de las metas formativas propuestas a través de los EBC; la garantía del cumplimiento de las competencias básica y la consideración de las oportunidades de transformación del educando a través de la evaluación.

Por último, para terminar con la explicación de la consolidación de los resultados obtenidos en cada eje temático, en los principios claves estipulados; se propone como eje transversal el enfoque diferencial en el marco de una práctica pedagógica inclusiva que se transversaliza en todos los ejes identificados en la revisión documental; lográndose profundizar en la presentación de resultados obtenidos a través de la entrevista.

El abordaje del enfoque diferencial desde la práctica evaluativa, se centra en el reconocimiento de las particularidades de un grupo poblacional como lo son las personas en situación de discapacidad intelectual (Gallo, Meneses y Minota, 2014, p. 370) y de su derecho a la educación como un factor clave que propicia el desarrollo de potencialidades humanas (Henaó, sf, p. 14). Así mismo, el reconocimiento de la evaluación como el proceso que facilita el acto educativo desde un enfoque diferencial, a través de la consideración de las posibilidades de

transformación del educando; mediante el ejercicio reflexivo y pedagógico constante que desarrolla el docente a través de su práctica (Adams, 2016, p. 35).

Al pensar en una evaluación en la situación de discapacidad intelectual , se reflexiona frente a una evaluación no solo de la diversidad de todos, de su singularidad, sino también, que posea un enfoque diferencial donde se puede realizar ajustes razonables a sus estudiantes con discapacidad; que, a su vez, permitan brindar los apoyos necesarios como garantía de su derecho a recibir una educación de calidad; equiparando las oportunidades de desarrollo a través de la educación (Echeverry, S. y Rivera, J., 2018; Blanco, 2006).

7. Descripción y análisis de resultados cuestionario

Se planteó como objetivo en la investigación, reconocer la relación entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes con los estudiantes en SDI y lo planteado en el SIE y el Modelo Pedagógico de la institución educativa en estudio. Para ello, se presentarán los hallazgos a través de los principios identificados en la revisión documental: 1. Concepción de evaluación, 2. Coherencia con la política educativa nacional, 3. coherencia con el referente institucional y 4. Calidad educativa.

7.1 Concepción de la evaluación institucional IE-EVV

La tabla 15 muestra la frecuencia con la que las maestras hacen uso de una concepción instrumentalista y formativa, en su práctica evaluativa. Los resultados indican que las docentes en la mayoría de ocasiones, conciben la evaluación desde una perspectiva formativa al obtener un promedio de 3.75 aproximándose a 4, lo que es un indicador de uso “con mucha frecuencia”.

Así mismo, una menor puntuación en la concepción instrumentalista, al obtener un promedio de 2.75 aproximándose a 3, que es indicador de uso “Casi nunca”.

Tabla 15. Concepción de la evaluación

Concepción de la evaluación	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Instrumentalista	4	2	3	2,75	,50
Formativa	4	3	4	3,75	,50
N válido (por lista)	4				

La escala para la concepción Instrumentalista, es de 1: Con mucha frecuencia, 2: Regularmente, 3: Casi nunca y 4: No se utiliza. Por el contrario, la escala para la concepción formativa es: 4: Con mucha frecuencia, 3: Regularmente, 2: Casi nunca y 1: No se utiliza.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Esto quiere decir, que, de acuerdo con los resultados del cuestionario, para las docentes, en la mayoría de ocasiones, la evaluación cumple con la función de proporcionar información que permite consolidar o reorientar el proceso educativo de sus estudiantes y determinar los alcances de la formación que ellas han brindado.

Al profundizar en estos resultados mediante el análisis cualitativo, se encontró que para las maestras, la evaluación permite retroalimentar y reorientar la gestión que desarrolla el docente en el aula, es decir, que existen ideas que orientan el quehacer docente con los estudiantes en SDI, relacionadas con conocer al educando, adaptar la enseñanza de acuerdo a la capacidad del alumno, diversificar las estrategias didácticas y evaluativas y hacer seguimiento al proceso de aprendizaje del estudiante.

En efecto, la evaluación desde esta perspectiva tiene propósitos formativos en el que “*todos los sujetos que intervienen en ella*” obtienen algún aprendizaje (MEN, 2009c, p. 22). Los

docentes aprenden a partir de la reconfiguración de su práctica; buscando favorecer el aprendizaje del estudiante, y la superación de las dificultades que se presenten en el proceso formativo, a través de diversas estrategias que se proponen en el aula. El estudiante aprende, de la retroalimentación que le brinda el maestro (Álvarez, 2001, citado por MEN, 2009c, p. 23).

Así, se vislumbra la función ética y pedagógica que cumple la evaluación, en la que el maestro se cuestiona con frecuencia las posibilidades de transformación del educando y sus oportunidades de desarrollo; coherentes con la visión del modelo humanista de la escuela de desarrollo integral, donde se propone una educación que se centra en el educando, en su aprendizaje y desarrollo (Ortiz, 2011).

Los resultados del cuestionario, así mismo, demuestran que, en muy pocas ocasiones, la evaluación que realizan las maestras de la IE EVV, es usada con fines de medición de contenidos, acreditación de competencias, promoción o verificación de aprendizajes. Desde este propósito, que también cumple la evaluación en la IE, se establecen comparaciones en torno al desempeño del educando, permitiendo determinar la conquista de estándares postulados, como requisitos básicos del conocimiento “*catalogado como adecuado, pertinente y conveniente para los ciudadanos de hoy*” (MEN, 2009c, p. 16). Según Villada (2015), las metas formativas, emergen de la demanda social e histórica; y a su vez, proyectan objetivos de formación, contruidos a partir de lo ya existente, “*una idea, un concepto, una palabra y una posibilidad como conjunto organizado*” (p. 23). Así, establecer comparaciones del desempeño de los educandos, en función de parámetros básicos que garantizan una educación de calidad, a partir del cumplimiento de lineamientos curriculares.

Al profundizar en estos resultados mediante el análisis cualitativo, se encontró que la evaluación permite el desarrollo de acciones que contribuyen a la conquista de los fines de la

educación definidos por la ley. De esta manera, también se identificaron ideas que orientan el quehacer docente con los estudiantes en SDI relacionadas a la clasificación del desempeño del estudiante, la validación de los resultados del aprendizaje, demostración de competencias adquiridas y la unificación de criterios en la enseñanza y en la evaluación. Desde esta perspectiva, las docentes hacen especial énfasis en la necesidad de emitir una calificación, determinar un rango de desempeño, que a la vez es numérico y está asociado al dominio o desempeño con relación a un estándar. Esto se refleja en palabras claves tales como “*Lo promediamos, le ponemos una nota*” o la visualización de la relevancia del dominio de la cantidad de contenidos o la elección de una determinada cantidad de logros estándar a evaluar.

Así, se retoma la función acreditativa de la evaluación, en la que se realiza un proceso de validación y control social, en la que los estudiantes “*acreditan ante la sociedad los aprendizajes logrados*” (Castillo, 1999, p. 72).

Desde esta perspectiva y en coherencia con Moreno (2016) se promueve una evaluación *del* aprendizaje, en la que se provee “*evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos*” y se “*determina el estatus del aprendizaje*” (p. 32).

En cambio, la evaluación desde la perspectiva formativa, puede equipararse a una evaluación *para* el aprendizaje. Según Moreno (2016) desde esta óptica, la evaluación se constituye en la práctica que promueve mayores aprendizajes; al trabajarse la comprensión de las metas que los alumnos proyectan alcanzar, el conocimiento de las mismas por parte de los estudiantes, ejercicio de reflexión y crítica frente a la evaluación y el propio aprendizaje, el conocimiento y la comprensión de las orientaciones específicas que le permiten mejorar, el ajuste de la enseñanza en función de los resultados de la evaluación, la autoevaluación como parte del ejercicio crítico y autorreflexivo de su desempeño y la comunicación constante, a través

de la participación del alumno, el profesor y su familia acerca de su rendimiento y mejora (p. 33). Esta propuesta podrá verse reflejada en las prácticas de las maestras con mayor profundidad al abordarse la coherencia de la práctica evaluativa con el referente institucional (modelo y enfoque pedagógico).

En síntesis, la figura 11 muestra la coexistencia de ambas concepciones de evaluación en la práctica evaluativa desarrollada por las maestras de la IE EVV con los estudiantes en SDI, coherente con los lineamientos institucionales; una práctica evaluativa que contribuye a la calidad educativa, dando respuesta a un referente común o estándares de calidad; y una práctica evaluativa que también retroalimenta la labor del docente.

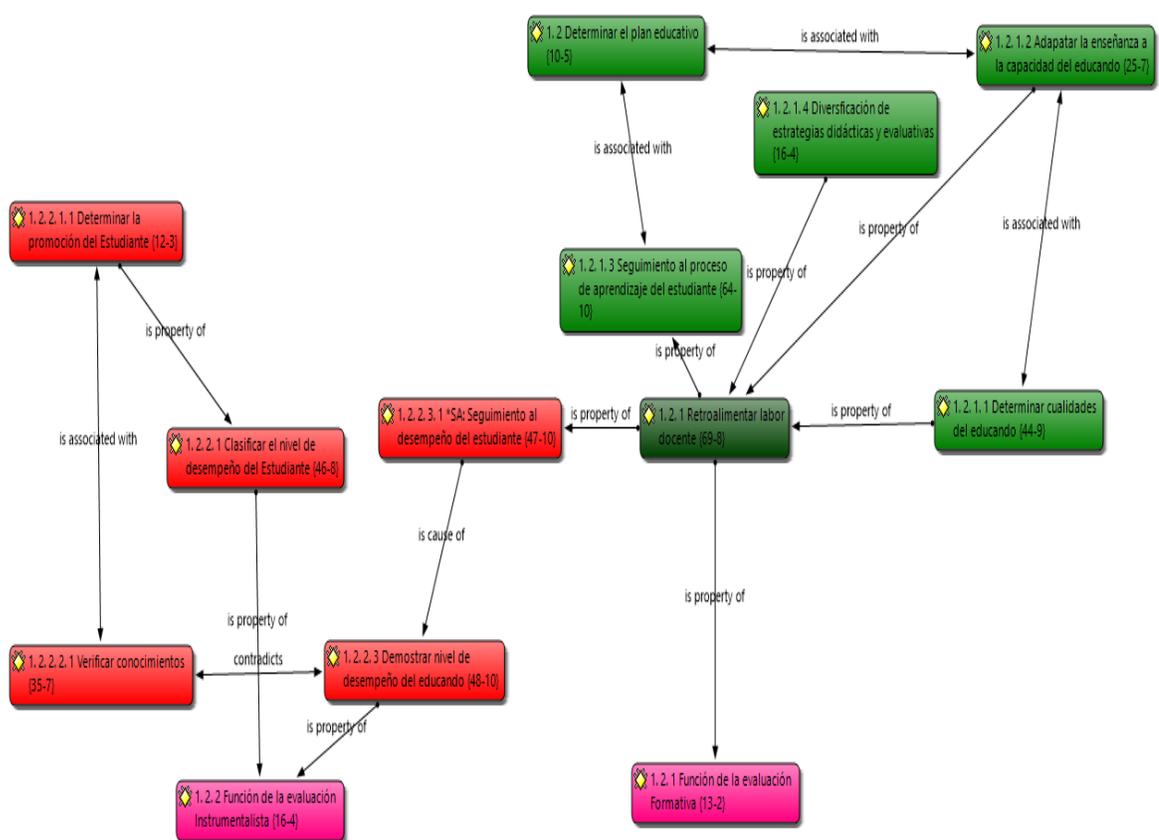


Figura 11. 1 Concepciones de evaluación identificadas la práctica evaluativa desarrollada por las maestras de la IE EVV con los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.

7.2 Coherencia entre la práctica evaluativa y la política educativa nacional (Formación y evaluación por competencias)

La tabla 16 muestra la frecuencia en que existe coherencia entre la práctica evaluativa desarrollada por las maestras, con la política educativa nacional, es decir, una formación y evaluación por competencias. Los resultados indican que las docentes evalúan “regularmente” tanto por contenidos, como por objetivos de aprendizaje tras obtener un promedio de 2 puntos, y al mismo tiempo, se identifica que las docentes “regularmente” evalúan por competencias, al obtener 3 puntos en promedio. Esto demuestra que la práctica evaluativa que desarrollan las profesoras de la IE-EVV, integra tanto una evaluación por objetivos de aprendizaje y contenidos, como una evaluación por competencias; es decir, una evaluación integral y en el marco de las competencias básicas del grado que cursan los estudiantes; que se visualizan en el establecimiento de criterios de evaluación basados en los estándares básicos de competencias.

Tabla 16. Coherencia practica evaluativa con la política educativa nacional

Evaluación determinada por:	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Contenidos y objetivos de aprendizaje	4	2	2	2,00	,00
Competencias	4	2	4	3,00	,81
N válido (por lista)	4				

Se aclara que la escala para la evaluación por contenidos y objetivos de aprendizaje es de 1: Con mucha frecuencia, 2: Regularmente, 3: Casi nunca y 4: No se utiliza. Mientras que la evaluación por competencias es: 4: Con mucha frecuencia, 3: Regularmente, 2: Casi nunca y 1: No se utiliza.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

La figura 12, permite profundizar en estos resultados en función del análisis cualitativo. A través de éste, se encontró que el proceso educativo de los estudiantes en SDI toma como

referente común los estándares curriculares, promoviendo el desarrollo conceptual, las habilidades de socialización y la aplicabilidad de los saberes a las situaciones de la cotidianidad por parte del estudiante.

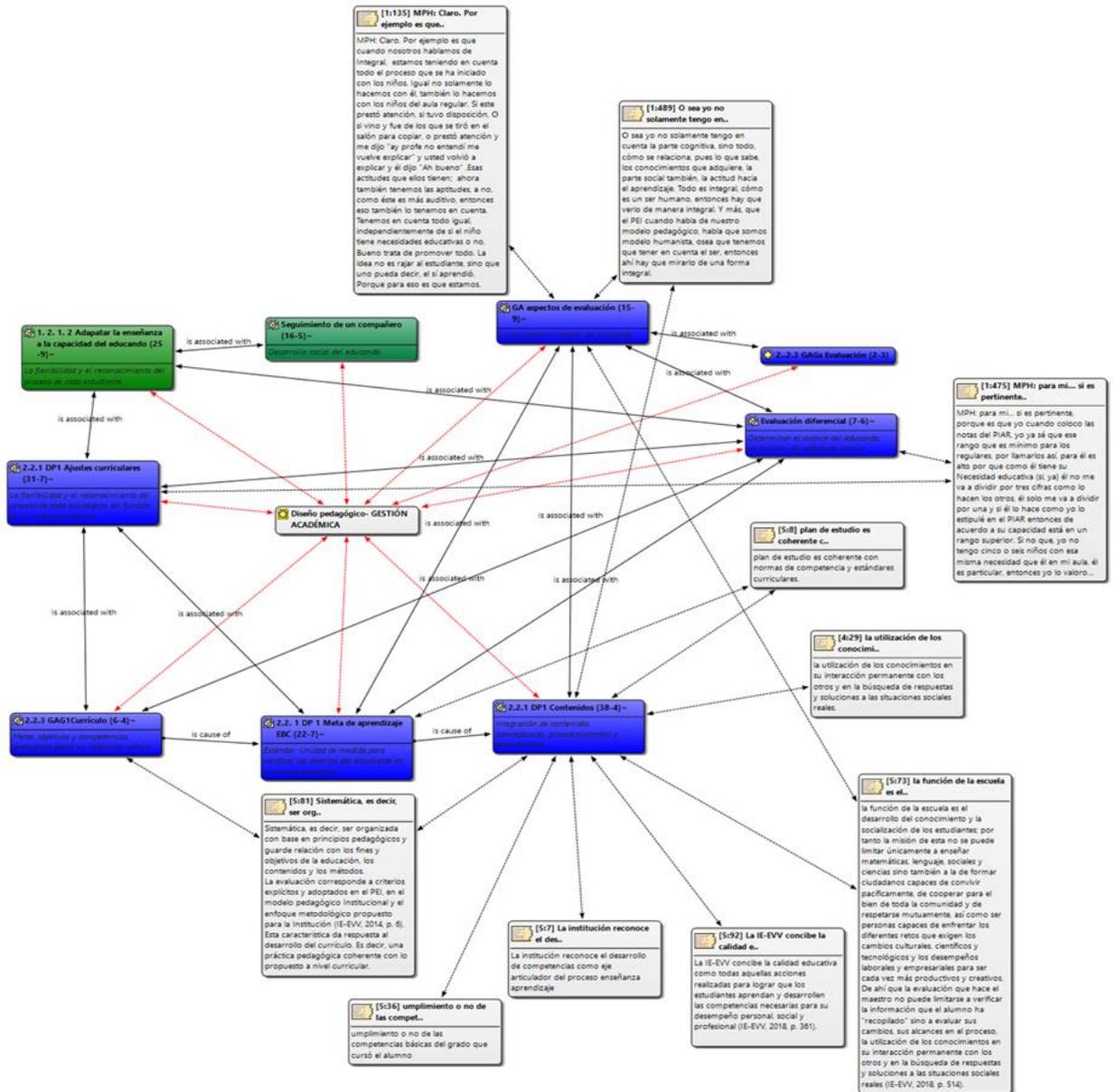


Figura 12. 1 Formación y evaluación por competencias en los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.

Para los educandos en SDI, las maestras afirman que se retoman dichos estándares, pero los “ajustan” de acuerdo al nivel de complejidad del mismo y a las particularidades del alumno, es decir, a su ritmo de aprendizaje (dosificando el nivel de complejidad del contenido).

Por tanto, la evaluación retoma las metas de aprendizaje que se proyectan alcanzar a partir de un referente común (estándares curriculares). De igual manera, las docentes evidencian los logros del educando, permitiéndole determinar el avance del estudiante en función de la meta de aprendizaje (lineamiento curricular); e integran los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; que permitirán determinar el nivel de competencia del educando (reflejado en los EBC). Estos resultados, evidencian el desarrollo curricular, en coherencia con una evaluación por competencias y la promoción del desarrollo integral del educando. Sin embargo, al profundizarse en el procedimiento de evaluación, se observará una coherencia parcial en dicho aspecto.

El decreto 1290 de 2009 es explícito al afirmar que los estudiantes tienen derecho a “*ser evaluados de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales*” (Ministerio de educación nacional, 2009b, p. 4). Las maestras de la IE-EVV al realizar una evaluación determinada por objetivos y contenidos y al mismo tiempo por competencias, indica que existe una práctica que es coherente con la formación y evaluación integral del educando; ya que lo que exige al maestro, el referente normativo, es considerar en su práctica docente tanto la formación como la evaluación integral del estudiante. Desde este referente legal, se propone una práctica pedagógica en función del desarrollo de la dimensión académica, personal y social del estudiante; y no en función del dominio conceptual, como lo indica una evaluación determinada solo por objetivos de aprendizaje; en el que el propósito “*es asegurarse del acceso a una información objetiva*” (San Martín, 2012, p. 169).

De manera análoga, Moreno (2016) sostiene que la escuela desea que todos los aprendizajes que propicia, sean útiles; pero en ocasiones pierde de vista este propósito al inclinarse *“a una lógica de acumulación de saberes, manteniendo la hipótesis optimista de que tales saberes serán útiles para alguna cosa”* (p. 246). Pero, en función de las demandas sociales relacionadas con *“el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de la vida”* (p. 239); la escuela se ha visto enfrentada a la problemática de considerar no solo la cantidad de información que debe brindar a los niños, niñas y jóvenes; sino también ofrecer calidad de esta. Para el autor, la calidad se asocia a desarrollar la capacidad del educando de comprender la información recibida, *“procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento”* (p. 239); y de esta manera, poder *“aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales”* (p. 240).

En efecto, para el autor, la formación de competencias en educación y su evaluación; *“ofrece mayores oportunidades de crear situaciones portadoras de sentido, por el simple hecho de que relaciona los saberes con las prácticas sociales”* (p. 246).

Así, desde una perspectiva crítica y humanista de la evaluación se *“contribuya a la formación de los sujetos centrada no solo en el conocimiento, sino en una formación social, cultural y axiológica”* (Adams, 2016, p. 25).

Ahora bien, al profundizarse en el procedimiento de evaluación, entendido como aquellas actividades que permiten obtener información acerca de los aprendizajes de los educandos, y hacer seguimiento al proceso de cada estudiante (Díaz, 2013, citado por Adams, 2016), como también, desarrollar el currículo, las maestras manifestaron la realización de diferentes tipos de actividades que contribuían a la formación integral del estudiante, promoviendo tareas que

favorecieran el desarrollo cognitivo, las habilidades procedimentales y actitudinales en el educando. Sin embargo, al observarse las figuras 13 y 14, se identificó que las docentes en su práctica evaluativa usan en mayor proporción técnicas escritas (talleres, guías), es decir concretas con tendencia al dominio conceptual (por ejemplo, reconoce las vocales o las operaciones básicas), seguidas por orales (canciones, narración de cuentos, diálogos, exposiciones) y en menor medida las observacionales (comportamiento y actitud en aula, interacción con pares, desempeño en la lectura y escritura), que según las maestras les permitía integrar las actitudes y habilidades procedimentales del estudiante y los conocimientos. Al respecto, obsérvese la siguiente cita:

“EMV: Pues mira que yo pienso que eso es continuo, un niño es continuo, o sea usted debe hacer observación y mirar todo lo que él hace dentro del aula de clase. Y todo es evaluable. Inclusive aún en la convivencia, porque vamos a lo mismo, a ellos, hay que evaluarlo todo lo que ellos hagan, todo lo que... todos los logros que ellos alcancen. En la parte cognitiva, comportamental...

MPH: social...”

A través de esta cita, las maestras evidencian como en el aula proponen por la formación y evaluación integral del educando. Pero, al observarse la figura 13 que consolida la tendencia de usos de los diferentes tipos de técnicas de evaluación, se identifica mayor inclinación al uso de técnicas escritas, focalizadas al desempeño del educando en función del dominio conceptual (Muñoz y Otando, 2018, p. 73). Así, se visualiza, como esta situación que se refleja en la práctica evaluativa, no es totalmente coherente con una propuesta formativa, que

favorezca el desarrollo cognitivo, las habilidades procedimentales y actitudinales de manera equitativa.

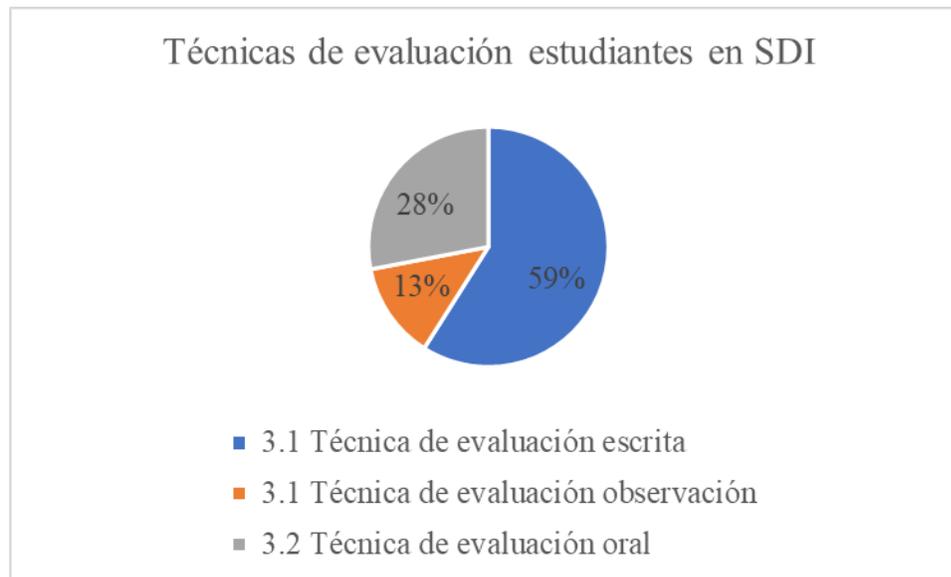


Figura 13. ITécnicas de evaluación utilizadas con los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.

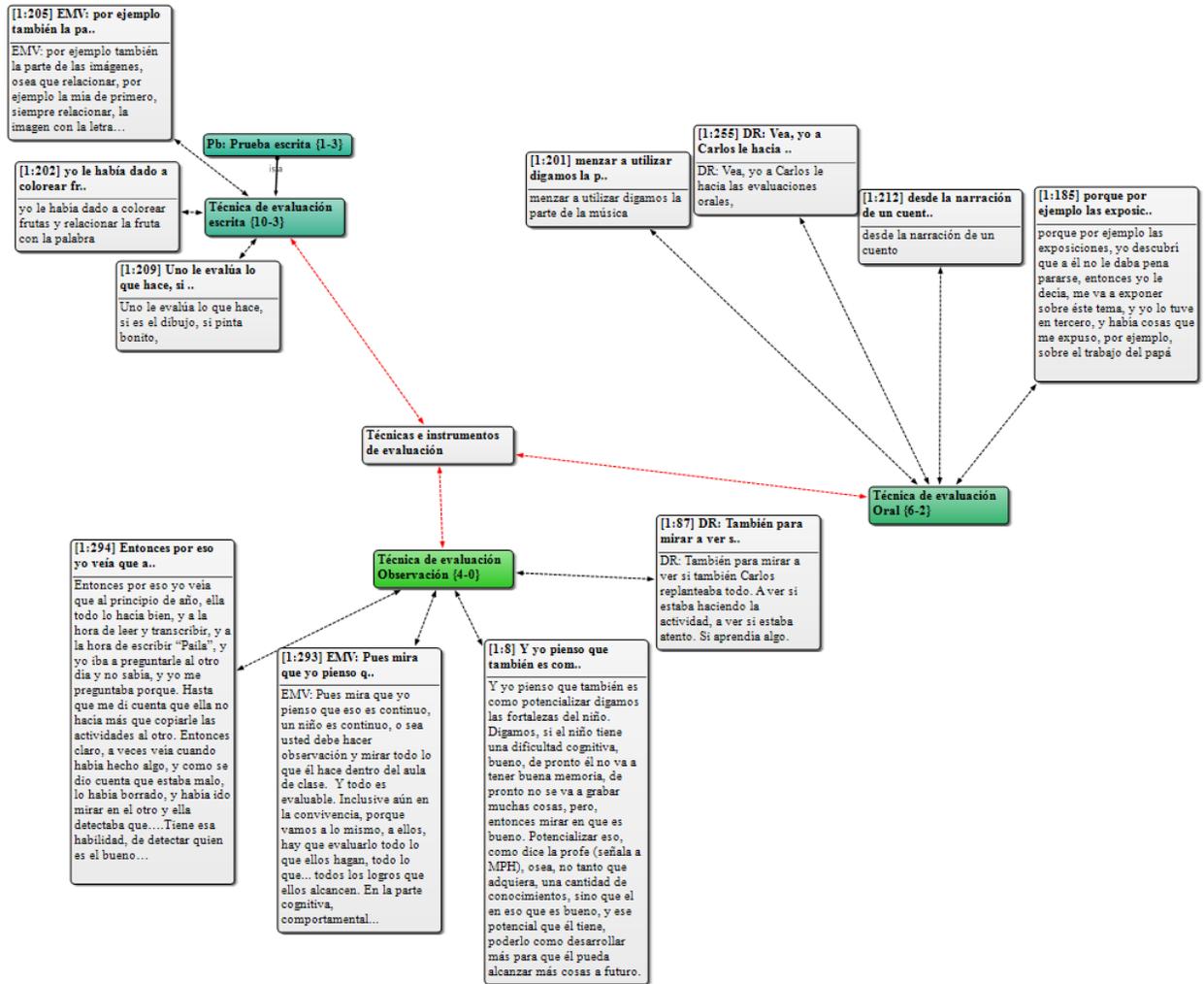


Figura 14. 1 Red semántica técnicas de evaluación usadas por las maestras con los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.

Así mismo, obsérvese en la figura 15 que al compararse los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recolección de información, el tipo de contenido que se tiende a desarrollar es el conceptual (saber), que se refleja tanto en la observación participante como en la entrevista, seguido por los contenidos procedimentales (hacer), identificados tanto en la entrevista como en las fichas bibliográficas y por último, los contenidos actitudinales (ser), que se refleja solamente en la entrevista. Esto indica el desarrollo de contenidos dando mayor

relevancia a unos más que otros; por ejemplo, desde los lineamientos institucionales el énfasis en el contenido procedimental, y desde la práctica en aula, en el saber, que se visualiza tanto en la entrevista como en la observación participante.

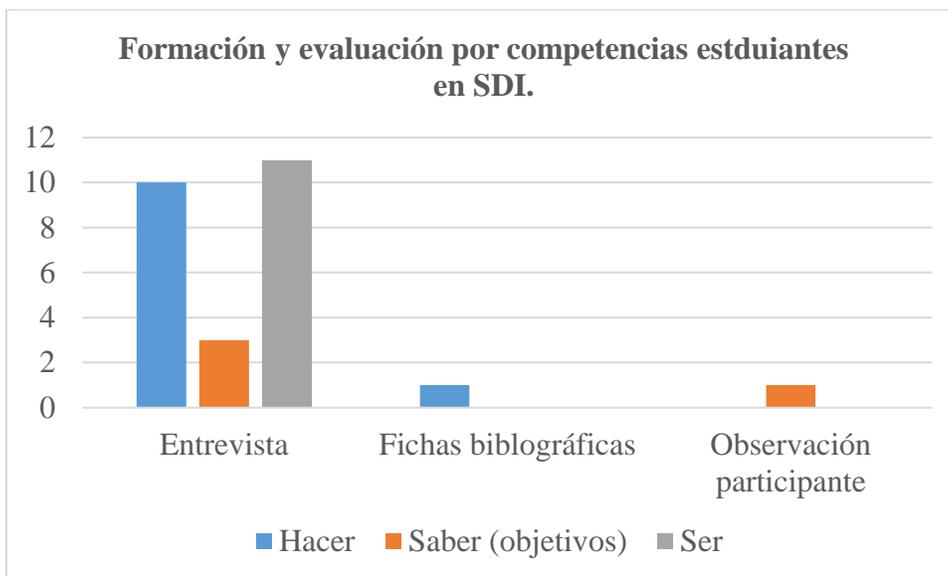


Figura 15. 1 Triangulación de las diferentes fuentes de información con respecto a la formación y evaluación por competencias en los estudiantes en SDI. Fuente. Elaboración propia, 2020.

Estos resultados, permiten retomar la incidencia de la formación del docente en la práctica evaluativa que desarrolla. Martínez y García (2017) sostienen que es clave antes de proponer reformas a nivel gubernamental, que los maestros cuenten con capacitación e información oportuna, “para la puesta en marcha de las reformas que se plantean” (p. 239); que, para el caso, lo es la formación y evaluación por competencias, sus técnicas e instrumentos de evaluación. Según Aragón (2016) la interpretación que hace el educador del referente normativo dificulta la adaptación de la práctica a la propuesta normativa. Por tanto, es clave el reconocimiento, por parte del docente, del referente epistémico desde el cual realizan sus

prácticas evaluativas; permitiendo así que exista coherencia entre el desarrollo de las competencias, las técnicas de evaluación y el tipo de contenido a desarrollar y a evaluar.

En definitiva, para que exista una práctica evaluativa, coherente con el desarrollo curricular, el procedimiento de evaluación que utilice la maestra debe corresponder a la propuesta de actividades (observacionales, orales y escritas) que promuevan el desarrollo de las competencias del educando. Así vemos, como la práctica evaluativa de las maestras de la IE EVV es coherente a nivel discursivo con una ideología propuesta a nivel legal, pero a nivel práctico, se encuentra en una transición de una evaluación basada en objetivos de aprendizaje, a una evaluación por competencias, que contemple la integralidad del educando. Estos resultados se corroboran con lo referido por Muñoz y Otando (2018), quienes sostienen que los profesores *“manifiestan realizar acciones según la normativa vigente, pero describen prácticas centradas en un instrumento de evaluación escrito”* (p.71).

Esta situación también puede confirmarse en la figura 16, que muestra la triangulación de las diferentes fuentes de información con respecto a las técnicas de evaluación, donde prevalecen las técnicas escritas en todas las fuentes de información. Esto, es indicativo del mayor énfasis en el desarrollo del contenido conceptual.

Respecto, a las técnicas orales se visualizan en la entrevista como en las fichas bibliográficas y no en la observación participante, siendo los contenidos procedimentales y conceptuales, los que se propone desarrollar desde los lineamientos institucionales y en la práctica. Pero las técnicas observacionales solamente se proponen desde el carácter declarativo de las maestras; que, según lo referido por ellas a través de la entrevista, les permitía integrar las actitudes, habilidades procedimentales del estudiante y los conocimientos.

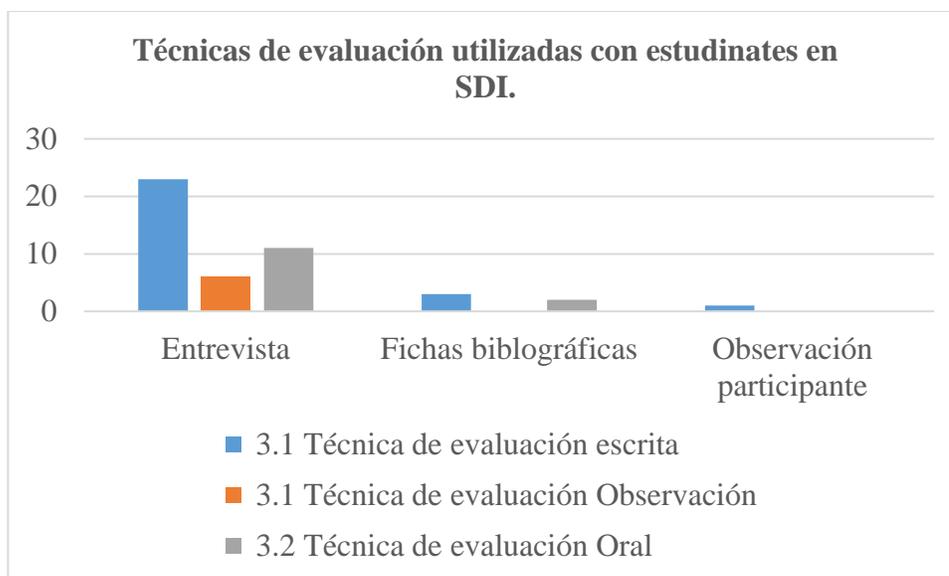


Figura 16. 1 Triangulación de las diferentes fuentes de informaci3n con respecto a las técnicas de evaluaci3n. Fuente. Elaboraci3n propia, 2020.

7.3 Coherencia entre la práctica evaluativa y el referente institucional (modelo y enfoque pedag3gico)

7.3.1 Características de la evaluaci3n

La tabla 17 muestra la puntuaci3n promedio de las docentes, en el cumplimiento de algunas de las características de la evaluaci3n de los aprendizajes (Continua y flexible), propuestas en el SIE y PEI de la IE EVV.

Tabla 17. Frecuencia de uso de las características continua y flexible de la evaluaci3n de los aprendizajes, propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV

Característica	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviaci3n estándar
1. Característica continuo o permanente	4	3,00	4,00	3,50	,57
2. Característica flexible	4	2,00	4,00	3,00	,81
N válido (por lista)	4				

Se aclara que la escala para este ítem es: 4: Con mucha frecuencia, 3: Regularmente, 2: Casi nunca y 1: No se utiliza.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Los resultados demuestran que la práctica evaluativa desarrollada por las maestras en la IE-EVV es coherente con las características continua/permanente y flexible, propuesta en el SIE y PEI.

Es una práctica evaluativa con cumplimiento de la característica Continuo/permanente, al obtener como puntuación promedio un 3,50, que es un indicador del uso “regular” de este atributo de la evaluación. Esto indica, que la evaluación realizada por las maestras tiene como propósito y función aportar a la práctica docente, con el fin de mejorar la enseñanza y facilitar el aprendizaje del estudiante, a partir del seguimiento constante al desempeño del educando.

Al profundizar en estos resultados mediante el análisis cualitativo, se encontró que la evaluación contribuye tanto a la gestión de aula (actividades en el salón y labor desempeñada por el maestro) como a la escolar (actuación institucional en función de los resultados de la evaluación). Es decir, que la evaluación contribuye al proceso educativo desarrollado con el estudiante (mediante la resignificación de la práctica del maestro y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje) y al rendimiento académico (dando respuesta al carácter demostrativo de competencias desarrolladas en el educando).

Como se puede observar en la figura 17 la evaluación propuesta por las maestras en la IE EVV, a los estudiantes en SDI, es la manera de monitorear el proceso de enseñanza -aprendizaje. A través de ésta, se implementan diferentes estrategias para que el estudiante alcance los logros y competencias, como también, supere las dificultades de aprendizaje y, por ende, mejore su desempeño (a nivel cognitivo, personal y social).

Desde la gestión de aula, se usa la diversidad de actividades para superar las dificultades de aprendizaje. A nivel de gestión escolar, se emplean los informes, la evaluación diagnóstica, los programas de apoyo académico, como mecanismos de garantía de la adquisición de competencias, es decir la superación de las dificultades de aprendizaje.

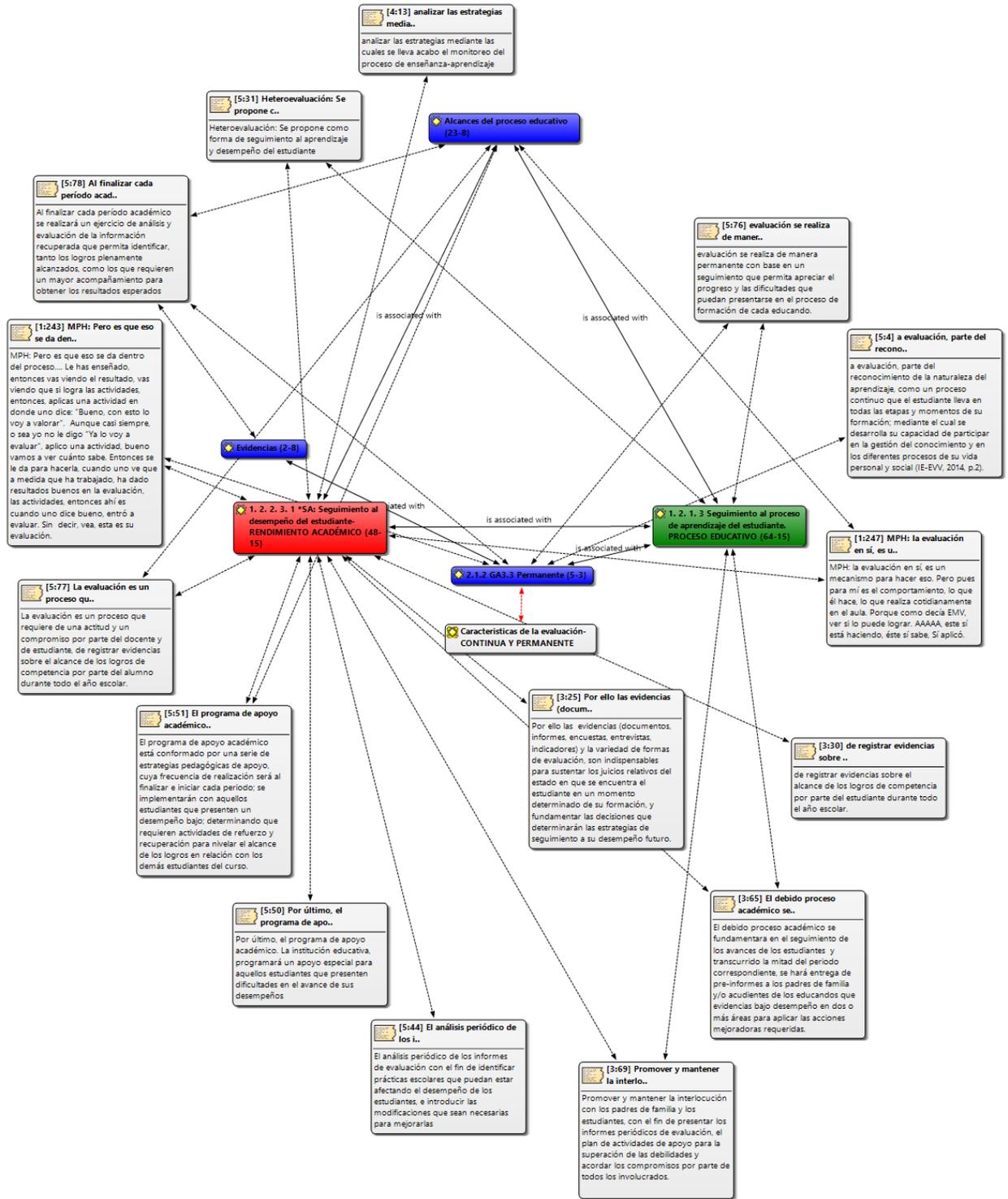


Figura 17. 1 Red semántica de la característica permanente de la evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.

El cumplimiento de la característica permanente/continua de la evaluación, puede asociarse a lo que se ha denominado en la literatura la evaluación procesual y sumativa. Algunos autores (Coll, C. et al, 2000; Ramírez y Rodríguez, 2014; Aragón, 2016; Adams, 2016), han considerado en los procesos evaluativos el *orden temporal de las actividades* que se proponen para evaluar, y el *momento* en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se evalúa. Respecto al *momento en el proceso de enseñanza aprendizaje*, es una evaluación que permite determinar las potencialidades y dificultades tanto del proceso de aprendizaje del estudiante, como de la enseñanza del docente; para realizar los ajustes que permitan mejorar el proceso y cumplir con los objetivos de formación propuestos.

El énfasis en este momento de evaluación es la obtención de información pertinente sobre el método de aprendizaje del estudiante y la identificación de fortalezas y dificultades que tiene el (la) docente durante la enseñanza para buscar mejoras (Casanova, 1998, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 30-33).

Así, la valoración se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, la evaluación “*se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado*” (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 25).

Por su parte, respecto al *orden temporal de las actividades*, la evaluación permite verificar la consecución, por parte del estudiante, de las metas u objetivos de formación. Este tipo de evaluación da lugar a la toma de decisiones, frente a la aprobación y promoción del educando, razón por la cual se realiza al final del proceso de formación (Iafrancesco, 2008, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 30).

Así, el cumplimiento de la característica continua/ permanente, de la cual se habla desde el referente institucional, y con la cual se evidencia coherencia en la práctica evaluativa, permite evidenciar una evaluación que consolida los resultados del proceso educativo desde el reconocimiento de las necesidades educativas del estudiante y desde el cumplimiento de fines educativos estándar que se promueven desde una gestión escolar. De esta manera, la evaluación se constituye en el eje articulador del desarrollo curricular y la didáctica.

Continuando con el cumplimiento de la característica flexible en la práctica evaluativa desarrollada por las maestras de la IE EVV, se obtuvo como puntuación promedio un 3,00, que es indicador de uso “regular”; evidenciando que la evaluación propuesta promueve una reflexión frente al proceso educativo que se lleva con el educando y atiende a la diversidad del ser humano, dando respuesta a las particularidades, características y necesidades de los alumnos y siendo coherente con el modelo pedagógico humanista basado en la escuela de desarrollo integral, que se centra en el reconocimiento del educando como el foco del proceso educativo; atendiendo a su condición diversa, desarrollando diferentes didácticas para conquistar los fines educativos comunes, definidos a través de los estándares curriculares.

Al profundizar en estos resultados mediante el análisis cualitativo, y como puede verse reflejado en la figura 18, se encontró que la evaluación realizada por las maestras de la IE EVV, contribuía a la gestión de aula, en tanto las docentes reconocen los ritmos o estilos de aprendizaje, en la medida que proponen diferentes estrategias didácticas para que el estudiante aprenda.

Por tanto, en el aula, el rol protagónico es el del estudiante quien asume una actitud consciente para conquistar los logros, también comprometida y auto- reflexiva frente a su desempeño. Así mismo, el rol docente como facilitador para que el estudiante pueda demostrar

sus aprendizajes. De igual manera, es quien mantiene la motivación, participación y exigencia, acorde con los fines formativos.

El docente promueve el aprendizaje significativo a partir del reconocimiento del educando, incluyendo sus intereses a través de la ampliación de temas en función de los gustos, la observación de destrezas y habilidades, como también la identificación de las debilidades.

Por último, la evaluación permite retroalimentar el proceso de aprendizaje del educando para definir el punto de partida con relación a los objetivos de instrucción, y adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno; permitiéndole entender al docente, el proceso de cada estudiante.

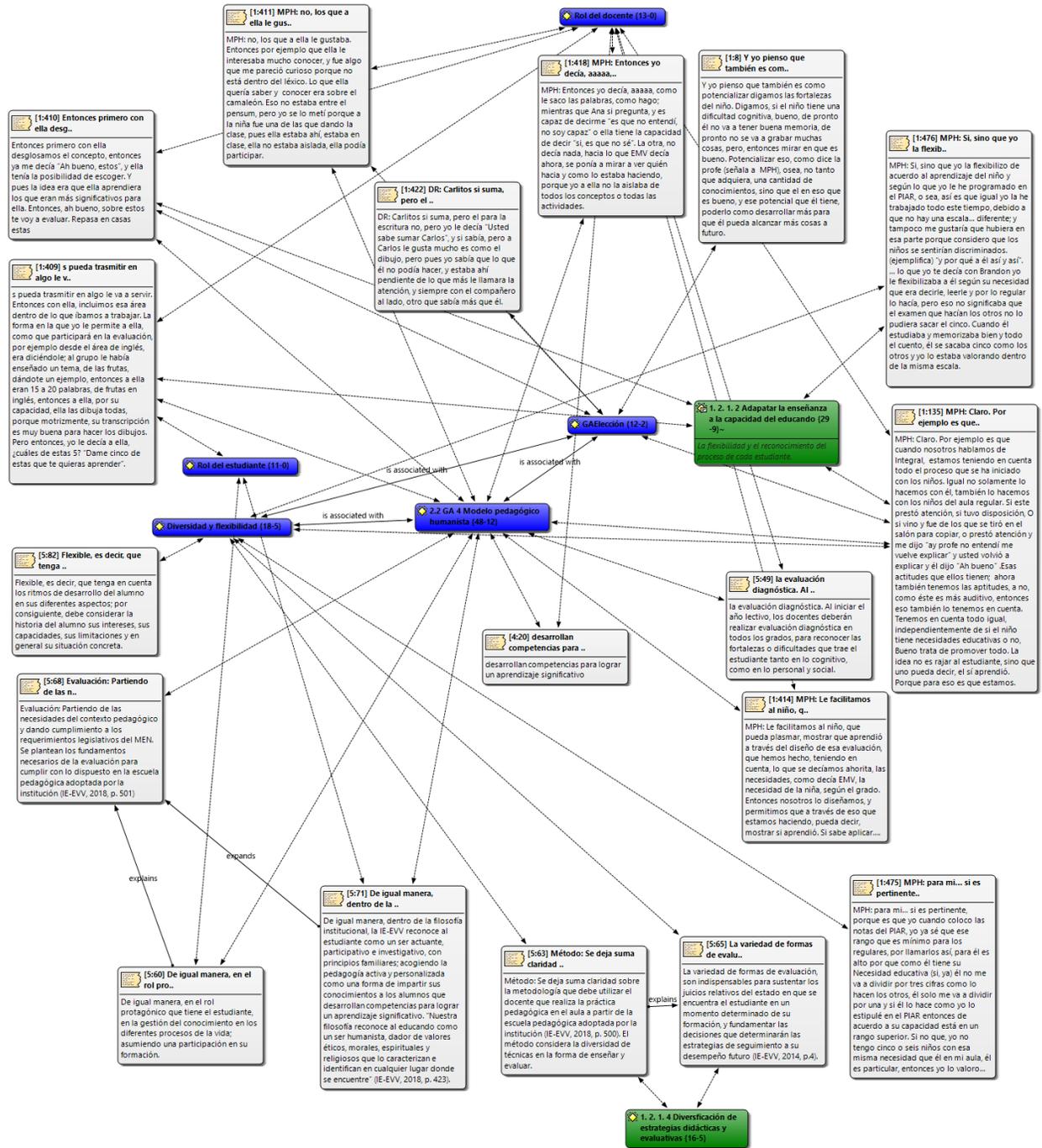


Figura 18. 1 Red semántica de la característica flexible de la evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.

Según Goodwin (2012, citado por Hidalgo y Murillo, 2015) la finalidad de la evaluación es dar respuesta a las necesidades de los estudiantes para facilitar su aprendizaje (p.52). Por

tanto, una evaluación flexible, se centra en el principio de adaptabilidad. Una adaptación acorde con la diversidad que se encuentra en el aula.

Martínez y García (2017) refieren que *“se requiere de la diversificación de instrumentos de evaluación acordes a las necesidades de los alumnos, atendiendo también al diseño universal de aprendizaje, en donde se estipula, la diversificación de la enseñanza para brindar la oportunidad a todos los alumnos que desarrollen sus habilidades”* (p. 235). Además de considerar este en la enseñanza también en la evaluación.

No obstante, San Martín (2012) destaca que *“existen dificultades para lograr individualizar la evaluación, debido a la presencia de teorías implícitas en los docentes distantes de los planteamientos de la educación inclusiva; delegando esta función a los educadores diferenciales. Al respecto, una evaluación no es verdaderamente inclusiva o flexible, si el docente no tiene la posibilidad de reflexionar frente a su práctica pedagógica y analizar las posibilidades en devenir del educando. La reflexión generada en el acto educativo, de la formación de seres humanos diversos; implica pensar cómo brindar mayores oportunidades de transformación constante; aspecto logrado mediante el ejercicio pedagógico evaluativo”* (p. 178). Así, la evaluación debe reconocer el proceso particular de cada alumno, sus estilos y ritmos de aprendizaje (Martínez y García, 2017).

Estos resultados permiten comprender al respecto de la evaluación de las maestras de la IE-EVV, que se promueve una práctica docente de calidad en tres vías. Por un lado, favorece procesos de aprendizaje del educando y, por el otro, beneficia la práctica pedagógica de la maestra al permitir reconfigurar su labor. También, al dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes considerando sus particularidades y características.

7.3.2 Criterios de evaluación (descriptores de desempeño basados en aspectos cognitivos, personales y sociales) (Característica coherente de la evaluación: relacionado con el cumplimiento de la finalidad formativa de la IE)

De acuerdo con los resultados de la revisión documental, la forma como se valora el desempeño de los estudiantes en la IE EVV, retoma dos aspectos fundamentales: 1. Los estándares básicos de desempeño (EBC); que parten de las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, y 2. la coherencia con los principios del modelo pedagógico de la Institución educativa, como lo es la formación integral del individuo. Desde esta perspectiva, pensarse un educando con fortalezas y debilidades, cuyo propósito evaluativo, es identificar tanto potencialidades como aspectos por mejorar en el estudiante, para facilitar y promover la transformación del educando y su formación integral.

Estos dos aspectos, permiten una estimación del nivel de desempeño de los alumnos (en una escala), a través de descriptores asociados a cada una de las dimensiones del desarrollo. Así, a través del cuestionario, se indagó por la integración del referente nacional como los son los EBC, con los principios institucionales, reflejados en el PEI, los criterios de evaluación propuestos en el SIE, en coherencia con el modelo pedagógico; definiendo como aspectos a evaluar, la dimensión cognitiva, personal y social.

La tabla 18 muestra la puntuación promedio de las docentes en la utilización de una escala de valoración coherente con el SIE y PEI; es decir, que retoma la clasificación del desempeño del educando, a través del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, que, a su vez, se ven reflejados en descriptores, de acuerdo con las dimensiones del desarrollo.

Tabla 18. Frecuencia de uso de la característica coherente (abordada a través de la escala) de la evaluación de los aprendizajes propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV

Característica coherencia (escala)	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Escala de Valoración: Fortalezas y debilidades	4	1	4	3,00	1,41
N válido (por lista)	4				

Se aclara que la escala para este ítem es 4: Con mucha frecuencia, 3: Regularmente, 2: Casi nunca y 1: No se utiliza.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Los resultados indican que las maestras “regularmente” cuando evalúan, valoran el desempeño de los educandos teniendo en cuenta sus fortalezas y dificultades, representándolas en una escala cualitativa o cuantitativa; al obtenerse una puntuación promedio de 3,00 en el ítem que abordaba por dicho aspecto.

Al profundizarse en estos resultados mediante el análisis cualitativo, se encontró estrechas relaciones entre escala de valoración, criterios de evaluación desde el referente legal (EBC) e interno (descriptores de desempeño acordes a la dimensión cognitiva, personal y social) y las acciones de seguimiento y estrategias de apoyo pensadas institucionalmente para alcanzar los logros y competencias, como también, superar las dificultades de aprendizaje y por ende, mejorar el desempeño del estudiante (a nivel cognitivo, personal y social).

Como se puede observar en la figura 19, a nivel institucional, y en coherencia con los estándares curriculares y la escuela pedagógica que asume la IE, se integran a la práctica evaluativa los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; que permitirán determinar el nivel de competencia del educando (reflejado en los EBC). Así, desde la escuela pedagógica, los EBC son coherentes con la concepción del desarrollo del educando desde la perspectiva integral y la política evaluativa nacional, en donde se propone la unidad entre el

saber y el ser. De esta forma, se puede afirmar que los contenidos, que retoman lineamientos curriculares, están relacionados con el desarrollo de las competencias necesarias que se requieren promover en el educando. Es decir, que el referente normativo y la escuela pedagógica propone el desarrollo del conocimiento, de las habilidades sociales de los estudiantes y la capacidad del desenvolvimiento en la vida cotidiana a partir de dichos saberes. Así, determinar el desempeño del educando en términos del saber, el hacer y el ser.

De este modo, desde la gestión en aula, la evaluación permite al maestro diversificar las estrategias acordes a los ritmos de aprendizaje del educando. Pero, desde la gestión escolar, el uso de la evaluación como herramienta permitirá demostrar el desempeño del educando, no obstante, implica el desconocimiento del ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante.

A través de la gestión escolar, se estipulan estrategias para hacer seguimiento al bajo rendimiento, que a su vez permitirán definir la promoción y la superación de las dificultades de aprendizaje, como también, la conquista de las competencias profesionales, académicas y sociales. No obstante, la estrategia institucional de seguimiento al desempeño del alumno retoma la clasificación del educando acorde con el ritmo o estilo de aprendizaje; que, al mismo tiempo, es coherente con la finalidad de una escala de valoración (medir y determinar el nivel de competencia del estudiante).

Estos resultados indican que las maestras, desde la gestión del aula, se piensan la transformación del educando mediante la evaluación que proponen, al focalizarse, tanto en la identificación de potencialidades como en los aspectos por mejorar del estudiante. Así, la evaluación se concibe como la posibilidad de hacer seguimiento a la transformación del educando, visualizándola como oportunidad de mejora.

Por consiguiente, la evaluación se define como la valoración realizada por el docente, del desempeño del estudiante; en pro de reconocer el error, el cual es comprendido como una posibilidad de aprendizaje que contribuye a su formación. En palabras de Tobón (2013), la evaluación es vista como “*una oportunidad de mejora y crecimiento personal*” (p.321). También, como parte de la práctica pedagógica que promueve el reconocimiento de oportunidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Aquello que el maestro identifique como habilidades, deberá fortalecerse en el educando; y aquello que demuestra una oportunidad de mejora, deberá continuarse trabajando para lograr la transformación del alumno.

Además, la práctica evaluativa desarrollada por las maestras de la IE EVV, también les permite estimar los desempeños del alumno en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los lineamientos curriculares expedidos por el MEN.

Se concluye entonces, una práctica evaluativa coherente con el SIE y PEI (apuntando al reconocimiento de las particularidades y oportunidades de transformación del educando) y la toma como referente, de los lineamientos curriculares, que también se refleja en el uso de una escala de valoración.

No obstante, si bien existe un modelo pedagógico que apunta a la integralidad del educando, se identifica incoherencia en la forma de integrar modelo pedagógico y política de

evaluación institucional, ya que el resultado de la revisión documental, demostró que desde el PEI se concibe un educando con fortalezas y debilidades que implica naturalmente, el uso de estrategias pedagógicas de apoyo adicional para superar debilidades; e instaura estas como un proceso de seguimiento (IE-EVV, 2018, p. 368). Mientras que el SIE no concibe un sujeto diferencial, que, por naturalidad del individuo, requiera el uso de diferentes estrategias pedagógicas, y que al hacer los maestros uso de estas, se constituye en una tarea clasificatoria del alumno. Para el SIE, un educando que requiera el uso de actividades de apoyo, que implica el uso de diferentes estrategias pedagógicas, es estimativo de un nivel de competencia bajo o básico, en la dimensión académica, según la escala propuesta institucionalmente (IE- EVV, 2014, p.11). Por tanto, mientras que el reconocimiento de la particularidad de los sujetos en formación, en el PEI, es una forma de hacer seguimiento a la formación integral del educando; en el SIE, es un criterio de clasificación del individuo en un nivel de competencia “inferior”.

De esta manera, se refleja desde el PEI, una propuesta coherente con uno de los principios claves de la educación inclusiva, la diversidad. Pero al mismo tiempo incoherente con el SIE; al no considerar ésta, en su forma de clasificar los niveles de desempeño de los educandos.

El principio de diversidad se refiere al reconocimiento de la heterogeneidad propia de la condición humana; que vemos reflejada en las aulas. Éste retoma la relevancia que tiene el reconocimiento de las diferencias individuales, que “*exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales*” (Blanco, 2006, p. 5). Así, se promueve el ajuste de “*la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno*” (Blanco, 2006, p. 10); proponiéndose los mismos objetivos educativos, pero brindándose “*diferentes*

oportunidades de acceder a ellos, es decir, organizar su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender” (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

De esta manera, mientras exista una evaluación con un propósito formativo (concibiendo las posibilidades de transformación del educando: Concepción de estudiante), la práctica pedagógica es coherente con el referente institucional (modelo pedagógico humanista) y legal (la evaluación sirve para reorientar el proceso formativo); pero, al existir una propuesta evaluativa, que promueva un accionar que refleja la dificultad de cumplir con los principios formativos institucionales (formación integral del educando) como lo es una evaluación y formación que no es por competencias (ver apartado anterior), se estaría hablando del seguimiento de una normativa, descontextualizado; carente de un ejercicio reflexivo y crítico, propio de la formación de seres humanos, considerando sus posibilidades de transformación desde diferentes dimensiones de desarrollo y desde el reconocimiento de la condición diversa de los educandos.

De modo que, al no cumplir con la formación integral del estudiante, no se estaría atendiendo a las necesidades del contexto sociocultural. En función de esto, es importante recordar, que la IE en estudio, proyecta *“formar educandos con competencias académicas, pedagógicas, ciudadanas, tecnológicas, laborales, culturales y ambientales que posibiliten realizar prácticas significativas consolidadas en el proyecto de vida de sus estudiantes, a través de sus estudios superiores y/o la vinculación laboral”* (IE EVV, 2018, p. 417). Y que, en síntesis, se puede visibilizar el cumplimiento de la finalidad educativa, a través de dos características claves en la evaluación: la flexibilidad y la coherencia.

En resumen, desde la gestión escolar, se propone como estrategia de seguimiento al desempeño del estudiante, la realización de actividades de apoyo para resolver las dificultades de

aprendizaje; no obstante, se desconoce el proceso particular del educando, los estilos y ritmos de aprendizaje al clasificar al estudiante que requiere diversas actividades de apoyo, en niveles de desempeño inferior. Sin embargo, se observa, como desde la gestión de aula en la IE EVV, se respetan los ritmos y estilos de aprendizaje, pero desde el referente institucional (gestión escolar) estos, se homogenizan al tomar como criterio de clasificación en desempeño básico y bajo, aquellos estudiantes que requieren del uso de diferentes actividades de apoyo. Desde esta perspectiva, se visualiza la “fractura” existente entre la concepción de aprendizaje y educando, desde un referente institucional (gestión escolar) y la práctica pedagógica desarrollada en el aula (gestión de aula); por tanto, una práctica evaluativa con cumplimiento parcial de una de las características claves en el proceso de evaluación: La coherencia.

7.3.3 Estrategias de valoración integral (Característica participativa)

La tabla 19 muestra la puntuación del uso promedio que realizan las docentes de las estrategias de valoración integral en su práctica evaluativa. Se discrimina en la primera fila, el uso promedio de la Heteroevaluación, en la segunda, el de la coevaluación, y en la tercera, el de la autoevaluación. Finalmente, aparece el promedio general del uso de las estrategias de valoración integral por parte de las docentes.

Tabla 19. *Frecuencia de uso de la característica participativa (abordada a través de las estrategias de valoración integral) de la evaluación de los aprendizajes propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV*

Estrategia de valoración	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Heteroevaluación	4	3	4	3,75	,50
Coevaluación	4	2	4	3,00	,81
Autoevaluación	4	2	4	3,25	,95

Promedio uso de estrategias de Valoración Integral	4	2	4	3,33	,81
N válido (por lista)	4				

Se aclara que la escala para estos ítems es 4: Con mucha frecuencia, 3: Regularmente, 2: Casi nunca y 1: No se utiliza.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Los resultados indican como puntuación promedio 3,33, que demuestra el uso “regular” de estrategias de valoración integral tales como la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación; siendo coherente su práctica evaluativa con la propuesta del SIE. Esto indica, que las docentes comúnmente proponen actividades de evaluación, que tiene en cuenta la participación activa de los diferentes actores del proceso educativo, constituyéndose estas en el medio que propicia el desarrollo integral del educando, al favorecer el desenvolvimiento del estudiante en los diferentes niveles de competencia (cognitivo, personal y social).

La evaluación es un proceso en el que se valora de forma integral (conocimientos, habilidades, y actitudes y valores) la adquisición y el desarrollo de competencias; requiere la participación activa y comprometida del alumno con la evaluación de su aprendizaje. En la evaluación es muy importante el contexto porque sólo mediante su actuación en contexto el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas (Moreno, 2016, p. 94).

Así, al promover la participación activa no solo del educando sino de las diferentes personas que hacen parte del contexto en el que se desenvuelve el estudiante, se propicia el desarrollo integral del alumno. “*La evaluación participativa se refiere a que el docente evalúa al*

involucrar otros actores educativos, como sus alumnos, docentes o directivos” (Secretaría de educación pública, 2012, p. 30).

Retomando la discriminación entre los diferentes tipos de estrategia de valoración integral, se identificó que las maestras usan con mayor frecuencia la heteroevaluación, al obtener una puntuación promedio de 3,75, aproximándose a 4, que es indicativo del uso “Con mucha frecuencia”. Seguido por la autoevaluación, con una puntuación promedio de 3,25, indicando que se usa “regularmente” y, por último, la coevaluación, con una calificación promedio de 3,00, que también es indicativo de un uso “regular”.

No obstante, vale la pena analizar el tipo de relaciones que se proponen en el proceso de aprendizaje de los educandos y en la evaluación, en donde aún prevalece la relación de autoridad de la maestra para determinar su accionar en el aula, que es dado por sus propios criterios de pertinencia y validez (Aragón, 2016). Pero también mayor uso de la autoevaluación en comparación con la coevaluación, que indica, la importancia del ejercicio auto reflexivo, crítico y consciente de sí que realiza el estudiante de su proceso formativo, con mayor inclinación en la práctica evaluativa, a la promoción del desarrollo personal; propio del modelo pedagógico humanista. Según Moreno (2016), a través de la autoevaluación *“los alumnos pueden aprender a ser más independientes y reconocer cuándo no entienden, cuándo necesitan hacer algo más, y qué pueden hacer para mejorar”* (p. 169).

Por último, la puntuación de 3 que se obtiene en la coevaluación, como la puntuación menor, que demuestra el nivel de participación, que tiene los pares a través del consenso frente al desempeño del educando; con menor inclinación en la práctica evaluativa, de la promoción del desarrollo social. Para Moreno (2016) la interacción entre compañeros se constituye en una

fuerza valiosa de la evaluación, dado que “*el aprendizaje de conceptos o habilidades particulares a menudo se logra a través de la interacción alumno-alumno*” (p. 69).

Por otro lado, en cuanto al abordaje de la característica participativa de la evaluación, desde los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del Sistema institucional de evaluación y promoción de los estudiantes; la tabla 20 muestra la puntuación promedio de participación de los diferentes actores educativos en la construcción del SIE.

Tabla 20. *Frecuencia de uso de la característica participativa (abordada a través de los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del SIE) de la evaluación de los aprendizajes, propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV*

Característica participativa (mecanismos de participación)	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema de evaluación y promoción de los estudiantes	4	3	4	3,50	,577
N válido (por lista)	4				

Se aclara que la escala para este ítem es 4: Con mucha frecuencia, 3: Regularmente, 2: Casi nunca y 1: No se utiliza.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Al respecto, los resultados indican que en la evaluación que proponen las maestras, “regularmente” se ven comprometidos tanto los docentes, los estudiantes y los padres de familia, al obtener una puntuación promedio de 3, 50. Lo que indica que en el proceso educativo, de los estudiantes, se tiene en consideración la corresponsabilidad de los diferentes actores en el

desarrollo integral del educando al involucrase en el proceso de formación, las relaciones de equidad y democracia en los procesos evaluativos mediante una construcción participativa.

El reconocimiento del rol del estudiante en cuanto su compromiso, reflexión y responsabilidad frente al propio proceso de aprendizaje, movilizado a partir del consejo estudiantil, a nivel de la gestión escolar.

El rol del padre, en cuanto a la corresponsabilidad en el desarrollo integral del educando, movilizado a partir del consejo de padres, a nivel de la gestión escolar.

Y rol del docente, en cuanto al establecimiento de relaciones demostrativas en el proceso educativo; movilizado a partir del consejo académico, a nivel de la gestión escolar.

Ahora bien, al profundizarse en estos resultados a través del análisis cualitativo, se reafirma la participación de diversos actores (padres, docente, pares y el propio alumno) en el proceso educativo. Como se puede observar en la figura 20, el docente desde la gestión de aula, guía al estudiante, propiciando el conocimiento en los diferentes procesos de la vida para favorecer la socialización, el desarrollo de aptitudes y la dimensión cognitiva.

Así mismo, promueve la conquista de objetivos de aprendizaje, la auto reflexión sobre el desempeño, el reconocimiento de la voz del educando frente a su propio proceso, su interés, las situaciones reales, el reconocimiento de la individualidad, actitud y compromiso frente al proceso escolar.

Desde su rol como hetero evaluador, el docente se constituye en el facilitador para que el educando evidencie sus aprendizajes. Igualmente, anima al estudiante, destacando fortalezas o desempeños adecuados en las actividades. También lo hace consciente frente al error.

Por su parte, el estudiante asume el rol activo frente su propio proceso (como auto evaluador). El docente sensibiliza para que el alumno sea consciente de su desempeño y se proyecte a conquistar los logros propuestos.

De igual forma, es clave la participación del padre, mediante el apoyo en la realización de las actividades extra, para afianzar contenidos; y la de los pares como acompañante en el desarrollo de la tarea, retroalimentando a la maestra de aquello que se le dificultó o facilitó a quien acompañó en el proceso. Al igual que el apoyo, para que el estudiante en SDI pueda desempeñarse en una actividad evaluativa.

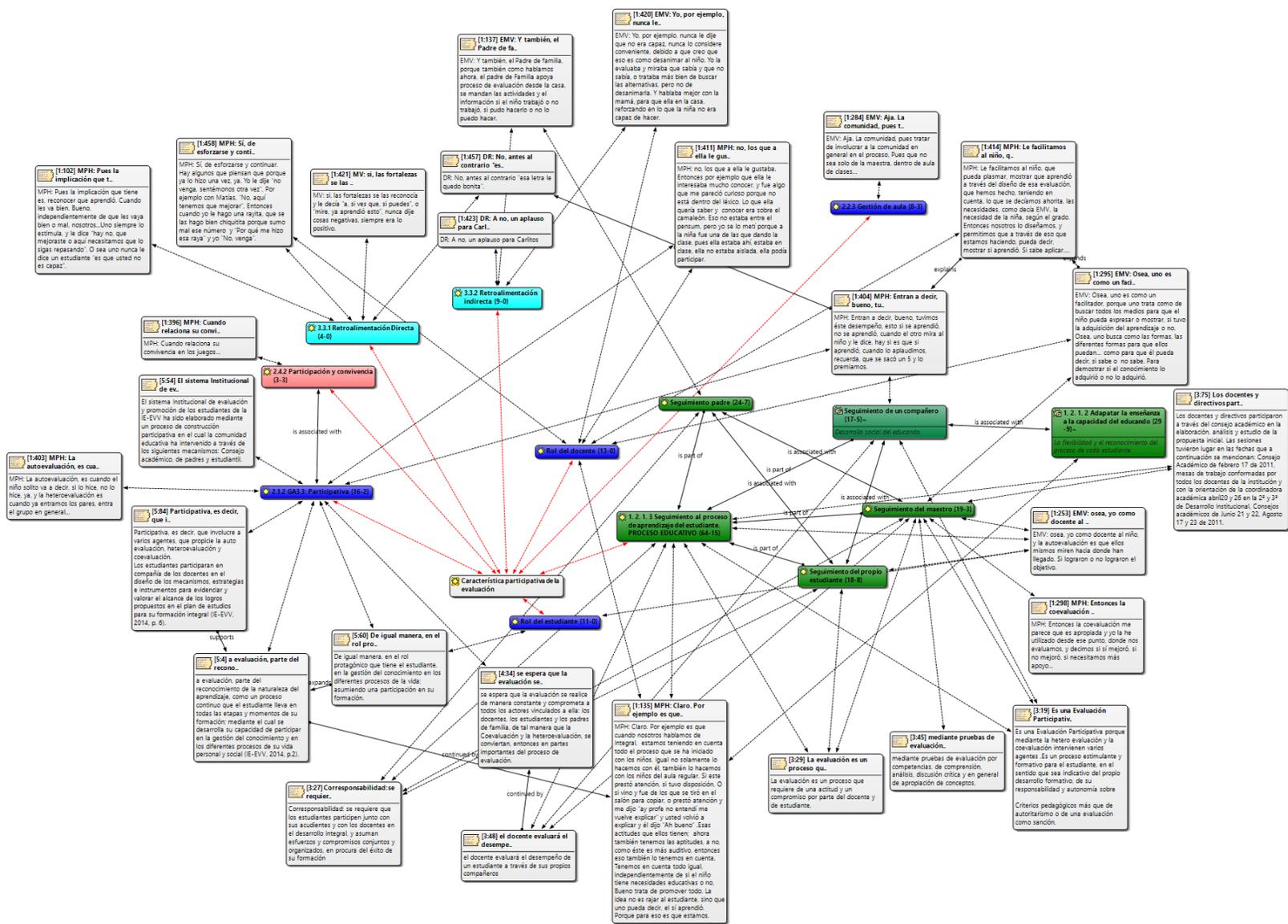


Figura 20. 1 Red semántica de la característica participativa de la evaluación. Fuente. Elaboración propia, 2020.

7.3.4 Criterios de promoción institucional (Característica coherente)

El avance de un estudiante, al siguiente grado escolar, es determinado por parámetros definidos institucionalmente, dando cuenta de la autonomía escolar. Así lo enuncia el decreto 1290 de 2009:

Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante (MEN, 2009, p. 2).

La promoción de un alumno, demuestra el cumplimiento de las competencias básicas del grado que cursó. Por tanto, la evaluación realizada, permite validar los resultados de la formación; que a su vez significa la conquista de las competencias alcanzadas por el educando. Es decir, el cumplimiento de la finalidad educativa de la institución y de las metas de aprendizaje propuestas como referente común. Por ello, al hablar de la promoción institucional se hace alusión a la característica coherente. Así mismo, al cumplimiento de la función acreditativa que igualmente cumple la evaluación, dado que

permite aportar logros o resultados definitivos, pero también de carácter social: acredita ante la sociedad los aprendizajes logrados por el alumno que, en unos casos, le permite promocionar a un nuevo curso y, en otros, obtener la correspondiente titulación (Castillo, 1999, p. 72).

La tabla 21 muestra la puntuación promedio de las docentes en el cumplimiento de los criterios de promoción estipulados en el SIE.

Tabla 21. Frecuencia de uso de la característica coherente (abordada a través de los criterios de promoción institucional) de la evaluación de los aprendizajes propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV

Característica coherencia (criterios de promoción)	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Criterio por número de asignaturas	4	1	4	2,25	1,25
N válido (por lista)	4				

Se aclara que, para este ítem, la escala es de 1: Con mucha frecuencia, 2: Regularmente, 3: Casi nunca y 4: No se utiliza.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Lo resultados indican para el criterio de cumplimiento de la promoción de un estudiante, de acuerdo con el número de asignaturas en desempeño bajo, una puntuación promedio de 2,25, lo que indica que “regularmente” los alumnos son promovidos, aun teniendo dos o más asignaturas pendientes, es decir en desempeño bajo. Esto refleja que en la práctica evaluativa que desarrollan las maestras no existe cumplimiento de uno de los parámetros definidos en el SIE, como lo es la promoción determinada por número de asignaturas; o también, que puede existir, incidencia de las decisiones a nivel directivo o administrativas, en la práctica evaluativa que desarrollan las docentes. Al respecto, el SIE define: Los “*estudiantes cuya evaluación integral de desempeños formativos al finalizar el año lectivo que obtengan nivel de desempeño BAJO EN DOS (2) O MÁS AREAS, la situación académica final del estudiante es NO PROMOVIDO*” (IE-EVV, 2014, p.13).

Esto indica que probablemente, para las maestras el cumplimiento de las competencias básicas del grado, no solamente es definido por un número de asignaturas al culminar un año escolar; o que, a pesar, que, en la práctica evaluativa, las docentes tomen en consideración el número de asignaturas en desempeño bajo del educando, existen decisiones a nivel directivo que implica modificar lo definido por la maestra, que es producto de la práctica desarrollada en el aula. Se toma en consideración, éste último aspecto, ya que en las intervenciones que realizaban las docentes al momento de dar respuesta a este ítem, referían que ellas incluían este parámetro dentro de su práctica evaluativa (No ser promovido con dos o más áreas pendientes), no obstante, los estudiantes, al final, institucionalmente eran promovidos (Docente EMV, Cuestionario 1); lo que permite inclinarse más a la investigadora por la interpretación que las decisiones administrativas inciden en la práctica evaluativa propuesta por el educador.

De tal manera, que la práctica pedagógica, también, involucran a quienes toman las decisiones administrativas en la IE; permitiéndose así generarse el debate contributivo en la construcción de una cultura o gestión escolar; en función de las prácticas evaluativas.

Martínez y García (2017) afirman que existen factores que inciden en las prácticas evaluativas, como la gestión institucional y los factores contextuales.

Las educadoras encuentran barreras en la manera de gestionar o dirigir su labor docente, dados los requerimientos que les imponen las autoridades educativas. Lo anterior puede dar lugar a que las educadoras se vean limitadas para ejercer su autonomía profesional a nivel áulico (Martínez y García, 2017, p. 238).

En la anterior cita se puede evidenciar como las maestras de la IE EVV, en su actuación reflejan una práctica coherente con lo postulado en el SIE; no obstante, pese a realizar tal acción ven como su autonomía profesional se ve influenciada por decisiones administrativas.

Al profundizar en estos resultados mediante el análisis cualitativo se encontró que el proceso educativo de los estudiantes en SDI; como ya se mencionó, toma como referente común los estándares curriculares, los cuales se “ajustan” de acuerdo al nivel de complejidad del mismo y a las particularidades del alumno, es decir, a su ritmo de aprendizaje.

También, como se puede observar en la figura 21, la práctica evaluativa desde el enfoque diferencial, propicia reflexiones en torno a las dinámicas institucionales o gestión escolar. Al respecto, las maestras manifestaron la necesidad de promover la sistematización de los logros conquistados por el estudiante, en coherencia con su propio proceso y la flexibilidad o adaptación curricular pensada para cada caso.

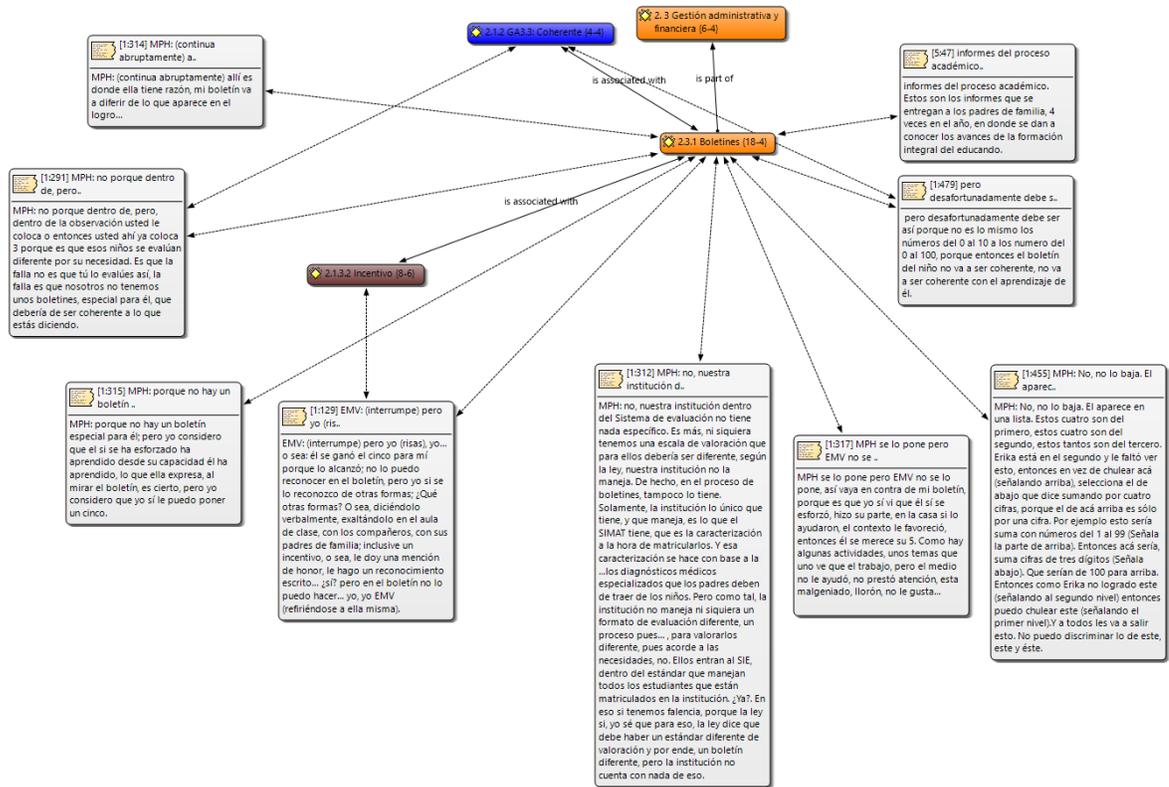


Figura 21. 1 Reflexiones generadas desde la práctica evaluativa con enfoque diferencial, entorno a la coherencia en la sistematización de los logros conquistados por los educandos en SDI, desde la gestión escolar. Fuente. Elaboración propia, 2020.

Incluso, como desde la gestión de aula, las docentes reconocen los ritmos o estilos de aprendizaje, en la medida que proponen diferentes estrategias didácticas para promover que el estudiante aprenda (Ver figura 17). Pero, desde la gestión escolar, al proponerse como estrategia de seguimiento al desempeño del estudiante, la realización de actividades de apoyo para resolver las dificultades de aprendizaje; y al mismo tiempo, el desconocimiento del proceso particular del educando, los estilos y ritmos de aprendizaje, dado que, según el SIE, la utilización de varias de estas, implica clasificar a los educandos en niveles de desempeño inferior (Ver figura 18).

Así, se identificó, como desde la gestión de aula desarrollada por las maestras de la IE EVV, se reconocen los ritmos y estilos de aprendizaje, pero desde el referente institucional

(gestión escolar) estos, se homogenizan al tomar como criterio de clasificación en desempeño básico y bajo, aquellos estudiantes que requieren del uso de diferentes actividades de apoyo. Desde esta perspectiva, como se mencionó en apartados anteriores, se visualiza la “fractura” existente entre la concepción de aprendizaje y educando desde un referente institucional (gestión escolar) y la práctica pedagógica desarrollada en el aula (gestión de aula) (ver apartado característica coherente desde los criterios de evaluación).

De esta manera, se infiere que la evaluación, se convierte en el eje articulador del currículo y la didáctica, es decir, el puente entre los fines educativos estándar que se promueven desde la gestión escolar; y la enseñanza reflexiva y sistemática, como medio para conquistar tales fines, desde la gestión de aula.

La gestión escolar y de aula, se consolidan tanto en criterios de promoción a nivel de la gestión escolar, y en criterios de evaluación a nivel de gestión de aula; constituyéndose los criterios de promoción y evaluación factores claves de la característica coherente de la evaluación.

Así, el currículo se concreta a través de la didáctica y la evaluación, dado que esta se convierte en el mecanismo que permitirá evidenciar la estructura de los aprendizajes de los educandos, pensados desde el cumplimiento de objetivos, competencias y contenidos, de acuerdo con la propuesta educativa institucional y la demanda social (López, Camilli, Cacheiro, y Fuentes, 2016).

Como se puede visualizar en la figura 22, desde el aula, las maestras implementan diferentes estrategias para que el alumno alcance los logros y competencias, como también, supere las dificultades de aprendizaje y, por ende, mejore su desempeño (a nivel cognitivo, personal y social).

Además, desde la gestión escolar, se estipulan estrategias para hacer seguimiento al bajo rendimiento, que a su vez permitirán definir la promoción y la superación de las dificultades de aprendizaje, como también, la conquista de las competencias profesionales, académicas y sociales.

Así, la práctica evaluativa (desarrollada en el aula) y los lineamientos institucionales (propuesto desde la gestión escolar), se articula en el carácter demostrativo y acumulativo de la conquista de la meta de aprendizaje (determinado por número de logros y áreas y la forma de hacer seguimiento al desempeño del educando por cantidad de actividades de apoyo que requiere).

Por tanto, se puede concluir que los criterios de evaluación y promoción dan respuesta a la necesidad de demostrar la conquista de la meta de aprendizaje (ajustada o estándar); que evidencia el desarrollo curricular.

Así, se articulan los criterios de evaluación y promoción del educando, a través de la característica coherencia de los procesos evaluativos. Coherencia con una meta de aprendizaje común, con la forma de concebir el proceso educativo, el educando, el aprendizaje; que tienen implicaciones tanto para una gestión escolar y de aula.

Dentro de las principales ideas que orientan el quehacer docente con los estudiantes en SDI se encontró que una de las funciones que tiene la evaluación en el sistema escolar es el de brindar información relevante para favorecer la articulación de los procesos educativos que se desarrollan en pro de alcanzar la intención formativa de la Institución Educativa (Conquista de competencias y educación integral). En función de dicha articulación, se promueve la construcción de cultura escolar o institucional inclusiva que favorece la participación y aprendizaje de los educandos con discapacidad intelectual. Obsérvese lo enunciado por una de las maestras en la siguiente cita:

Pues yo pienso que, para muchas cosas, eso también depende de la intención que tenga la institución para mejorar y apoyar el proceso con estos niños. Para material

didáctico como decía la compañera, para mejorar los procesos, para invertir en estos niños, para dar incentivos, se puede hacer muchas cosas con esa información. Si uno quiere realmente trascender, lo que se está haciendo con este niño, pero ahí también es dependiendo de la intención que tenga la institución. Si la institución es solamente caracterizar, y el profesor trabaje allá, y defiéndose allá en el salón, hasta ahí llega, pero con la información ahí si claro. Inclusive, se pueden buscar otras entidades, privadas o externas a la institución que de pronto también apoyen la labor de uno (profesora EMV).

Para la maestra, en este caso, la evaluación desempeña la función de contribuir a la calidad educativa institucional; asociándose ésta al PEI. Es decir, al desarrollo de acciones que contribuyen a la conquista de los fines de la educación definidos por la ley. Así, se evidencia la articulación a través de la evaluación, desde dos perspectivas, la gestión del aula (desarrollo didáctico) y la gestión escolar (el desarrollo curricular), y la forma de evidenciar estas desde los criterios de promoción y evaluación; que se reflejan desde la característica coherente que debe cumplir la evaluación en sintonía con metas de aprendizaje común (currículo), las concepciones de educando y aprendizaje; para el cumplimiento de metas de formación integral.

7.4 Calidad educativa (acciones de seguimiento al desempeño de los estudiantes)

(Característica coherente)

La tabla 22 muestra la puntuación promedio de las docentes, en el cumplimiento de las acciones de seguimiento para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes propuestos en el

SIE y el seguimiento a las sugerencias de las comisiones de evaluación y promoción en la práctica evaluativa.

Tabla 22. Frecuencia de uso de la característica coherente (abordada a través de acciones de seguimiento al desempeño) de la evaluación de los aprendizajes propuestas en SIE y PEI de la IE-EVV

Característica coherencia (Acciones de seguimiento)	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Actividades de apoyo como mecanismo de seguimiento a la formación integral	4	3	4	3,25	,50
Seguimiento de sugerencias comisiones de evaluación y promoción	4	3	4	3,50	,57
N válido (por lista)	4				

Se aclara que la escala para este ítem es: 4: Con mucha frecuencia, 3: Regularmente, 2: Casi nunca y 1: No se utiliza.

Fuente. Elaboración propia, 2019.

Los resultados indican que las maestras “regularmente” consideran las actividades de apoyo dentro del proceso de evaluación que realizan a los estudiantes, al obtener una puntuación promedio de 3, 25. Además, del cumplimiento de las recomendaciones brindadas por las comisiones de evaluación y promoción en las actividades de evaluación que proponen en el aula; al obtener una puntuación promedio de 3, 50. Esto demuestra que desde el accionar de las maestras, se reconoce al educando como un sujeto diferente, con fortalezas, debilidades y con posibilidades de transformación; coherente con el modelo pedagógico de la IE-EVV; dada su propuesta de diversas actividades para alcanzar los fines educativos.

De acuerdo con García (2006) desde el paradigma humanista, se concibe a los educandos como “*entes individuales, únicos, diferentes de los demás*” (p. 4), reconociéndose así, la diversidad propia de los estudiantes.

Vanegas et al. (2016) definen el concepto de diversidad como las “*capacidades en el marco de las posibilidades y oportunidades de aprender*” (p. 112); en donde los contextos escolares deben transformarse “*para dar respuesta a las características particulares de las personas (...) teniendo en cuenta la diversidad de formas, estilos y ritmos de aprendizaje*” (p. 115).

Estos autores destacan las diferencias que pueden existir en la construcción del conocimiento, en el acercamiento a la cultura y a la vida; de las personas a través de los procesos educativos; e incluyen el concepto de diversidad de capacidades para aprender, entendido “*como las diferencias cognitivas evidentes entre los sujetos en procesos de construcción y socialización de conocimiento*” (p. 110). Indicando que la forma de aproximarse al conocimiento difiere en los seres humanos, dado que “*cada sujeto posee capacidades particulares para aprender*” (p.110).

Así, desde esta perspectiva, las actividades de apoyo vistas como estrategias de seguimiento al desarrollo integral del educando usadas en la IE-EVV, contemplan la variedad de estilos de aprendizaje y la flexibilidad para alcanzar los objetivos educativos; considerando la pluralidad de actividades, como diversas rutas para alcanzar los mismos propósitos.

De igual modo, los resultados demuestran el papel protagónico de la participación de los diferentes actores educativos en el proceso de formación y evaluación de los estudiantes, ya que en las comisiones de evaluación y promoción participan tanto padres de familia, docentes, estudiantes, como agentes que tienen un rol activo en la garantía de los procesos de calidad educativa; en pro del mejoramiento institucional continuo.

La institución educativa debe integrar dentro del proceso de evaluación a los padres de familia y estudiantes, para establecer espacios de diálogo y compromiso frente a los retos educativos que plantea la institución. Y entender que la evaluación no es el resultado de un proceso final para efectos de promoción, sino que la evaluación es un componente más en el proceso de aprendizaje (Trujillo, 2015, p. 78).

La IE-EVV concibe la calidad educativa como todas aquellas acciones realizadas para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional (IE-EVV, 2018, p. 361). Y uno de los procesos claves para tal fin, es el seguimiento académico, que se realiza mediante estrategias que permiten monitorear *“el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que los resultados de los estudiantes sean una fuente de retroalimentación tanto del desarrollo de sus competencias como de la gestión escolar en su conjunto, para definir los resultados de las actividades en términos de pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje”* (IE-EVV, 2018, p. 368).

De este modo, una visión participativa de los diferentes actores, en los procesos educativos da lugar a la resignificación de la práctica evaluativa y al mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. Para Salazar, Pool y Durán (2014) en la IE se debe

promover la reflexión sobre los diversos modos de aprender y de enseñar, el intercambio y acompañamiento entre los docentes y su participación en experiencias que contribuyan al continuo mejoramiento de sus propuestas de enseñanza (p. 5).

Así, estos autores reconocen el papel de la participación para contribuir al mejoramiento continuo, dado que la evaluación participativa “*permite establecer acuerdos y negociaciones entre los involucrados, y, por tanto, los cambios son factibles*” (secretaría de educación pública, 2012, p. 31).

Al profundizarse en estos resultados mediante el análisis cualitativo, se corroboró las contribuciones de la evaluación a la calidad educativa (la gestión escolar) y a la labor del docente (gestión de aula). Como se puede visualizar en la figura 23, desde el aula, las maestras implementan diferentes estrategias para que el alumno alcance los logros y competencias, como también, supere las dificultades de aprendizaje y, por ende, mejore su desempeño (a nivel cognitivo, personal y social); a través de la realización de las actividades de apoyo.

Desde la gestión escolar, se estipulan estrategias para hacer seguimiento al bajo rendimiento, que a su vez permitirán definir la promoción y la superación de las dificultades de aprendizaje, como también, la conquista de las competencias profesionales, académicas y sociales. Para ello, la IE usa los informes, la evaluación diagnóstica, los programas de apoyo académico, como mecanismos de garantía de la adquisición de competencias, es decir la superación de las dificultades de aprendizaje.

De esta manera, se articula a través de la evaluación, el reconocimiento del avance del educando en el proceso educativo, desde el reconocimiento de sus propias particularidades, y al mismo tiempo, las contribuciones a la conquista de una educación de calidad. Es decir, que el proceso educativo de los estudiantes en SDI, también da respuesta a estándares o parámetros comunes que garantiza la educación de calidad para ellos.

8. Discusión de resultados

El presente apartado se desarrolló teniendo en cuenta los objetivos planteados en la presente investigación y buscó la relación existente entre estos. Primero: describiendo las ideas de evaluación que orientan el quehacer docente con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual en la IE EVV (objetivo específico 1); aquí se muestra, según las figuras 4, 5 y 6, que las maestras de la IE EVV conciben la evaluación tanto desde un enfoque instrumentalista como formativo; posteriormente se aborda cómo se debilita el enfoque formativo que las maestras desarrollan en el aula ante las normativas institucionales.

Segundo: Evidenciando la relación entre el primer y tercer objetivo específico, es decir, una vez descritas las ideas de evaluación que orientan el quehacer docente con los estudiantes en SDI, reconocer la relación entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes con los estudiantes en SDI y lo planteado en el PEI de la institución educativa en estudio.

Tercero: Enunciando los planteamientos institucionales que dieran cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje de los estudiantes de la IE- EVV (objetivo específico 2).

8.1 Coexistencia de lo formativo y lo instrumentalista.

Dentro de la concepción formativa, es decir, la evaluación como proceso, permite reorientar y determinar los alcances de la formación, como también hacer seguimiento constante al aprendizaje del estudiante. Las docentes indicaron ideas tales como: hacer seguimiento al aprendizaje del estudiante, determinar las cualidades o características del educando, adaptar la enseñanza a la capacidad del alumno, diversificar las estrategias didácticas y evaluativas; y contribuir a la calidad educativa.

Dentro de la concepción instrumentalista, entendida la evaluación como un mecanismo, dado que ésta se constituye en el instrumento que permite medir contenidos, acreditar, promover, demostrar o verificar aprendizajes de los estudiantes. Las docentes manifestaron ideas tales como: clasificar el nivel de desempeño del estudiante, demostrar el nivel de desempeño del educando, validar los resultados del aprendizaje y unificar criterios en la enseñanza y evaluación.

Estos resultados, al ser comparados con lo encontrado por Muñoz y Otando (2018), mostraron similitud, pues, identificaron en las acciones propuestas por los docentes dos enfoques de evaluación: una tradicionalista, es decir, memorística, centrada en los objetivos de aprendizaje (instrumentalista) y otro, constructivista, o sea que, la evaluación es el medio que sirve para tomar decisiones y realizar cambios didácticos, construir aprendizajes nuevos y significativos en los estudiantes (formativa); de modo que *“los profesores declaran conceptos constructivistas e inclusivos, pero utilizan procedimientos tradicionales, priorizando rendimiento a inclusión”* (p. 71). Así, se puede ver que en la práctica evaluativa desarrollada por las maestras de la IE EVV con los estudiantes con SDI como en el estudio anterior hay coexistencia tanto de la concepción formativa como de la concepción instrumentalista de la evaluación.

Esa coexistencia indica que subsiste una necesidad de ajustar los procesos desarrollados en el aula a decisiones de carácter administrativo (utilización de un sistema estándar, por ejemplo), centrado en la validación de la conquista de logros, como lo muestra la figura 19 y 21, en la que el sistema enmarca a los estudiantes en SDI dentro de los estándares, por lo que las maestras invalidan el proceso que desarrollan con sus estudiantes en dicha condición. En este sentido, Casanova (2007) sostiene que a nivel práctico es complejo evitar que exista *“interferencia”* entre ambas concepciones, *“pues es realmente difícil separar las actuaciones en la vida de modo estricto para saber y distinguir netamente cuándo estamos persiguiendo una*

finalidad u otra” (Casanova, 2007, p. 68). No obstante, al considerar el sentido práctico de las finalidades y uso de la evaluación, también se debe discutir el rol de la normatividad vigente en la práctica evaluativa que se desarrolla, porque el referente legal promueve tanto una función acreditativa como pedagógica de la evaluación.

8.2 La función pedagógica y el desarrollo integral debilitado

La función pedagógica, desde la que se concibe la evaluación como un proceso que ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Hidalgo y Murillo, 2016), es decir, la evaluación hace seguimiento al desempeño del estudiante, garantizando el mejoramiento constante, el aprendizaje significativo y a profundidad del educando, y que, al mismo tiempo brinda la oportunidad de retroalimentar la labor del docente.

Vemos como en Colombia se promueve la función pedagógica al proponer el proceso evaluativo en pro de lo social, lo educativo y lo formativo. Pues, según el decreto 1290, la evaluación debe ser integral y en el marco de las competencias básicas, los estudiantes tienen derecho a *“ser evaluados de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales”* (Ministerio de educación nacional, 2009, p. 4). Así, desde una perspectiva crítica y humanista de la evaluación se *“contribuya a la formación de los sujetos centrada no solo en el conocimiento, sino en una formación social, cultural y axiológica”* (Adams, 2016, p. 25). Al respecto Aragón complementa diciendo que:

Cuando el maestro ve en la evaluación un proceso continuo utilizado para orientar sus prácticas pedagógicas y que, además, le ayuden a sus alumnos a superar las dificultades que se le presentan durante el acto de aprender haciendo que se interesen

cada vez más por el conocimiento, este al mismo tiempo está generando procesos de inclusión en el aula, lo que resulta muy positivo en la formación humana de los alumnos (Aragón, 2016, p. 121).

Esto deja ver como el maestro, que acoge las necesidades e intereses del educando y lo incluye en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo, tiene la oportunidad de reflexionar y mejorar sus prácticas pedagógicas. Es por esto que, lo referido por el autor también se identificó en el presente estudio, en el que se reconocieron, como funciones de la evaluación asociadas a la concepción formativa, el entender esta como un proceso que implica seguimiento constante para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, y a su vez, como garantía de la calidad educativa institucional (ver figura 5).

Para Prieto y Contreras (2008) la evaluación implica la auto reflexión frente al desempeño de la labor del maestro; que a su vez determina su accionar, y hace que se centre en la comprensión del educando (p. 253). Así, la evaluación desde la función pedagógica permite retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiante para definir el punto de partida con relación a los objetivos de instrucción, y adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno; permitiéndole entender al docente, el proceso de cada estudiante (Hidalgo y Murillo, 2015). De forma que, la evaluación se constituye en el acto pedagógico que suscita la reflexión frente a la condición de formación del ser humano y su posibilidad de transformación en esencia (López, Marín y Escobar, 2018). Con relación a esto, las maestras de la IE-EVV manifestaron, dentro de los diferentes usos de la evaluación, poder determinar las cualidades del estudiante, adaptar la enseñanza a la capacidad del alumno, la oportunidad de hacer seguimiento al aprendizaje del educando, la diversificación de estrategias didácticas y evaluativas, en función del conocimiento

que tiene el maestro de los estilos de aprendizaje del estudiante y la verificación del cumplimiento de las finalidades formativas institucionales.

De esta manera, al converger en la práctica evaluativa desarrollada por las maestras con los estudiantes en SDI, tanto una concepción instrumentalista como formativa; que da respuesta al mismo tiempo a lineamientos normativos; coincide con los resultados obtenidos por Trujillo (2015) en el estudio denominado “Las relaciones entre el SIEE, PEI y la evaluación en el aula: análisis de caso en la institución educativa Oliverio Lara Borrero de la ciudad de Neiva”, en el que encontraron respecto a lo que a concepciones de evaluación se refiere, que:

los docentes y directivos presentan un razonamiento formativo que se pierde cuando, la planeación de aula, las estrategias, instrumentos y ejecución se convierten en un proceso de racionalidad sumativa; de este modo, aunque se hable de autoevaluación y retroalimentación finalmente el resultado es numérico para responder a los propósitos de la promoción (Trujillo, 2015, p. 72).

Así, la investigadora de dicho estudio concluye que existe “*una clara contradicción conceptual; frente a sus discursos, el modelo pedagógico de la institución y sus prácticas pedagógicas*” (p. 72). Que en contraste con los resultados obtenidos en la presente investigación (ver figura 13, 15, 16, 19) se evidencia la “fractura” en la coherencia entre ideología institucional y práctica evaluativa; dado que se concibe un educando con predominio memorístico de contenidos considerándolo como un “*estudiante brillante*” desde una directriz institucional (Ver entrevista profesora MPH, p. 319, y figura 16); además, del desconocimiento de la diversidad en los estilos de aprendizaje desde el referente institucional al sostenerse que un estudiante se

encuentra en “desempeño bajo al requerir diversas estrategias pedagógicas para alcanzar objetivos de aprendizaje” desde el SIE; y el desarrollo de una práctica que cumple parcialmente con las características (competencias y coherente) de la evaluación (figuras 19, 21, 22 y tabla 16) dificultándose así, atender a las necesidades educativas contextuales, es decir, el desarrollo curricular en función de la conquista de la finalidad formativa propuesta institucionalmente (la formación integral y por competencias de los educandos). Siendo, por tanto, la evaluación ese proceso clave; que se convierte en el eje articulador del currículo y la didáctica, es decir, el puente entre los fines educativos estándar que se promueven desde la gestión escolar; y la enseñanza reflexiva y sistemática, como medio para conquistar tales fines, desde la gestión de aula.

8.3 Prevalencia del enfoque instrumentalista

En Colombia, en el decreto 1290 del 2009, se promueve tanto una función pedagógica como acreditativa de la evaluación. Al respecto, Adams (2016) concluye que:

los maestros apropian la normatividad vigente, como algo “dado” que exige su cumplimiento sin ser analizado de manera crítica, en cuanto no es un elemento central de debate pedagógico a nivel institucional, sino que la evaluación es reducida a una práctica de orden técnico cuyo propósito es la comprobación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes (Adams, 2016, p. 8).

Esto quiere decir que la función acreditativa, que también se promueve desde el referente legal y que incide en la gestión de aula (ver figura 19), es asociada a la certificación de lo que

sabe el estudiante y la realización del control y reconocimiento de lo que ha logrado aprender. De esta manera, la evaluación implica un ejercicio de comparación constante del desempeño del educando, con tendencia a la clasificación (San Martín, 2012, p. 169).

Esta función acreditativa, pone en discusión la condición de los educandos, en donde se encuentran y confrontan lo estándar según la norma y lo diverso de estos. Es la necesidad de establecer comparaciones y parametrizar, lo que lleva al desconocimiento de la individualidad, los ritmos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Sobre esto, Aragón (2016) sostiene:

Cuando las evaluaciones tienen el propósito de medir el conocimiento global de los aprendizajes alcanzados en los alumnos para considerar si son los adecuados o en su efecto si hay que introducir modificaciones en el sistema para lograr su mejora, se convierten en evaluaciones excluyentes, por que evalúan solo lo que se puede comprobar y esto generalmente se hace mediante exámenes escritos y en momentos determinados (p. 121).

De este modo, se hace alusión a la existencia de *“una tendencia a uniformar y homogeneizar los niveles de aprendizaje para el alumnado, omitiendo las diferentes potencialidades iniciales y futuras de cada uno, lo que se concreta en exámenes idénticos para todos los alumnos (Casanova, 2009)”* (San Martín, 2012, p. 169); focalizándose principalmente en el dominio conceptual, para *“asegurarse del acceso a una información objetiva”* (p. 169).

Vemos entonces que, a través del decreto 1290 de 2009, se promueve tanto la función pedagógica como acreditativa de la evaluación. Al respecto de la última, el decreto, además de considerar la evaluación como el medio que permite determinar la promoción de un estudiante,

impone una escala de valoración a nivel nacional en Superior, alto, básico y bajo; Y exige a las instituciones su participación en pruebas nacionales y externas con la finalidad de comparar al sistema educativo con otros tanto a nivel nacional como internacional (Ministerio de educación nacional, 2009, p. 1). En este sentido Aragón (2016) plantea que:

Las funciones que cumplen las evaluaciones son de control, selección y homogenización de los alumnos buscando atender las exigencias externas, dejando de lado lo que realmente se necesita formar en las aulas de clase de la institución educativa, destacándose una función burocrática bajo un enfoque técnico instrumental por el cual se rigen predominantemente las prácticas evaluativas de estos maestros (p. 122).

Así pues, en el presente estudio, se puede identificar como las funciones de la evaluación están más asociadas a una concepción instrumentalista, es decir, a la concepción que comprende la evaluación como mecanismo que permite evidenciar el nivel de aprendizaje de los educandos al propender por la clasificación y demostración del nivel de desempeño del estudiante, la validación de los resultados del aprendizaje y la tendencia a unificar criterios en la enseñanza y evaluación (ver figura 6).

8.4 Relación entre prácticas evaluativas con estudiantes en SDI y el PEI

Los resultados obtenidos en el primero objetivo específico de investigación ayudan a desarrollar el tercer objetivo específico, en el que se propuso reconocer la relación entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes con los estudiantes en situación de

discapacidad intelectual y lo planteado en el PEI de la institución educativa en estudio; aquí se identifica las contribuciones de la evaluación con enfoque diferencial a la gestión de aula y escolar desde la perspectiva de calidad educativa.

8.4.1 Contribuciones de la práctica evaluativa desde el enfoque diferencial a la gestión de aula

Los resultados de las contribuciones de la evaluación con enfoque diferencial a la gestión de aula y escolar, al ser comparados con el estudio realizado por Bernal, Martínes, Parra y Jiménez (2015) permiten reafirmar las contribuciones de la evaluación en la conquista de la “calidad educativa”. Según los hallazgos que obtuvieron estos investigadores, la calidad educativa retoma tres niveles: Macro, meso y micro.

En el nivel macro [...]se relaciona la calidad educativa con la *respuesta a los requerimientos y políticas nacionales e internacionales* [...]el nivel meso, retoman la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que reflejan ante los entes reguladores de control y evaluación [...] a nivel micro, sobresale educación de calidad, como aquella que se desarrolla en el aula a partir del currículo y las planeaciones que orienta el educador con el único objetivo de fortalecer en el estudiante sus habilidades y competencias, siendo así el educador el responsable directo de la calidad resultante (Bernal, et. al., 2015.p. 118-119).

En la presente investigación se retoma la calidad educativa desde el nivel macro y a nivel micro, el nivel meso no se refleja dado que las maestras no hacen referencia a ningún ente

regulador de control y evaluación en alguno de los instrumentos de recolección de la información.

A nivel micro, cuando el educador se responsabiliza de la calidad educativa del estudiante desde las actividades que se desarrollan en el salón y la labor que desempeña, Arenas y Sandoval (2013) concluyeron a través de su estudio que la diversificación y la flexibilización curricular “*son mecanismos que permiten a los escolares alcanzar sus metas educativas*” (p. 147). Estos resultados, en coherencia con el presente estudio permite reafirmar que cuando el maestro reconoce la condición diversa de los educandos y atiende a sus necesidades educativas mediante la propuesta de diferentes didácticas, le permiten conquistar los fines educativos comunes (formación integral del educando y el desarrollo de competencias) (ver Figura 18).

A nivel macro, en la presente investigación es cuando se hace referencia al acatamiento de la política evaluativa emitida en el decreto 1290 del 2009 a través de los principios impartidos por el SIE y los lineamientos curriculares. En la presente investigación el nivel macro se ve reflejado desde la perspectiva del mejoramiento de la calidad educativa, cuando el maestro determina los alcances de los estudiantes en SDI en coherencia con las normas técnicas curriculares (ver figura 12).

Cabe aclarar que la calidad educativa puede ser entendida desde dos perspectivas, una que tiene que ver con el cumplimiento de estándares curriculares o referentes técnicos de calidad y la otra, con dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes y garantizarles las mismas oportunidades de desarrollo sin importar sus particularidades.

atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad (MEN, 2008, p. 8).

Al respecto de las contribuciones que hace la práctica evaluativa desde el enfoque diferencial a la calidad educativa, los resultados permiten identificar la articulación de acciones que contribuyen a la construcción de una cultura escolar coherente con principios inclusivos, específicamente las acciones que garanticen la permanencia de los educandos en el sistema educativo, a través de la sistematización y consolidación de avances y logros en el proceso educativo desarrollado con los estudiantes en SDI (MEN, 2018). Lo cual, tiene lugar, siempre y cuando, exista coherencia entre las ideologías y lineamientos institucionales; las concepciones de aprendizaje y de educando que sustentan el quehacer pedagógico del maestro en el aula. Es decir, la coherencia entre las *“estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad [y las] concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores”* (MEN, 2008, p.8).

Así, se identificó la existencia de aspectos pedagógicos y conceptuales del docente desarrollados en la práctica evaluativa, que inciden en la formación integral de los educandos en situación de discapacidad intelectual.

Dentro de los aspectos pedagógicos se identificó las concepciones de aprendizaje y educando que sustentan los lineamientos institucionales y la práctica evaluativa desarrollada por el maestro (Ver figura 19). Concepciones que deben ser coherentes con el principio de diversidad humana (Blanco, 2006), para generar un impacto en la gestión escolar y una coherencia entre esta y la gestión del aula.

Por otro lado, los aspectos conceptuales, haciendo referencia a la formación y evaluación por competencias en coherencia con la educación integral de los estudiantes (Figura 12). Según Casanova (2012), uno de los aspectos claves para la calidad educativa es la formación por competencias, afirmando que el *“logro de la calidad adecuada en cada momento pasa por la consecución de un diseño curricular que ofrezca respuestas válidas a los estudiantes: para su vida y para su sociedad”* (p. 9). Para esta autora, se conquistan *“las más altas finalidades que se proponen para la educación”* (p. 7) a través del desarrollo curricular, integrándose los conocimientos, las aptitudes y actitudes del educando, en todo el proceso formativo. Por ello, el ideal es la formulación de un currículo, que incluya aspectos que contribuyan a una *“Formación básica integral”*, es decir, que favorezca la transferencia de aprendizajes, el desenvolvimiento en la vida cotidiana, la aceptación de las diferencias entre seres humanos y la toma de decisiones, *“en fin, que resulte decisivo para conformar un perfil de “especialista en ser persona (como demanda la vida) y de especialista en ser profesional (como demanda la sociedad)”* (Casanova, 2012, p. 11).

En función de ello y en coherencia con los resultados de la presente investigación, en la que se identificó que la perspectiva de formación y evaluación por competencias, se articula con la educación integral de los estudiantes (figura 12, 17, 19, 20, tabla 18 y 19); que a su vez implica el uso de metodologías diversas, que para Casanova (2012) dan cuenta de una verdadera calidad educativa centrada en el rol del maestro, en tanto exista la *“excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica”* (p.8). Es decir, la enseñanza desde las posibilidades de reflexión y resignificación de la misma a través del ejercicio crítico que desarrolla el docente de su labor, de

las ideologías institucionales y de la consideración del educando desde su condición diversa, para la formulación de las actividades que permitan desarrollar el currículo.

El estudio desarrollado por San Martín (2012) retoma el diseño curricular como aspecto clave para la atención a la diversidad en el contexto educativo y concluye que *“la enseñanza adaptativa puede constituir la manera idónea para responder a la diversidad”* (p. 178), pero a través de los resultados del estudio también identifica *“dificultades para llevarla a cabo debido a: falta de formación profesional”* (p. 178), de los maestros. Estos resultados tienen relación con los hallazgos del presente estudio, en el que las maestras proponen una formación que integra tanto la evaluación por contenidos, como por objetivos de aprendizaje, como por competencias (ver tabla 16). Indicando, una práctica evaluativa con prevalencia a la evaluación de contenidos conceptuales; pero a nivel discursivo, coherente con una ideología propuesta en el referente legal (formación y evaluación integral del estudiante).

Así se concluyó, a partir del análisis del programa de evaluación utilizado por las maestras con los estudiantes en SDI, que la práctica evaluativa de las docentes de la IE EVV, se encuentra en la transición de una evaluación basada en objetivos de aprendizaje centrada en el *“acceso a una información objetiva”* (San Martín, 2012, p. 169), a una evaluación por competencias, que contemple la integralidad del educando (Moreno, 2016; Murillo y Román, 2010); infiriendo así, la incidencia de la formación del docente en la práctica evaluativa que desarrolla; que, para el caso, es la formación y evaluación por competencias, como también, el uso de técnicas e instrumentos de evaluación en coherencia con esta perspectiva evaluativa. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Muñoz y Otando (2018) en el que encontraron que los docentes *“manifiestan realizar acciones según la normativa vigente, pero describen prácticas centradas en un instrumento de evaluación escrito...”* y en la que *“los profesores*

priorizan objetivos de aprendizaje” (p. 71). Así, los resultados de estos estudios permiten validar que las docentes se encuentran en un proceso de transición de paradigmas de evaluación tradicionalista a uno formativo, pues no han logrado interiorizar la manera de evaluar por competencias a los estudiantes en SDI.

8.4.2 Contribuciones de la práctica evaluativa desde el enfoque diferencial a la gestión escolar

Ahora, respecto a las contribuciones de la evaluación con enfoque diferencial a la gestión escolar, en donde a través de la presente investigación los hallazgos demuestran la incidencia de las decisiones administrativas en las prácticas evaluativas propuestas por las educadoras (ver figura 19 y 21, cuestionario docente EMV) y en coherencia con los resultados de Martínez y García (2017) quienes identificaron que la gestión institucional y los factores contextuales (requerimientos de autoridades educativas), inciden en las prácticas evaluativas.

Dentro de la gestión institucional de la IE EVV se reflejó, la necesidad de promover la sistematización de los logros conquistados por el estudiante, en coherencia con su propio proceso y la flexibilidad o adaptación curricular pensada para cada caso (ver figura 19). Pero, el ajuste de las acciones desarrolladas en el aula al requerimiento de la gestión escolar (ver figura 19), denotan la prevalencia de la cultura de la simplificación, que promueve la concepción instrumentalista de la evaluación; y que para Santos (1996) *“se centra en los resultados”* (p. 5), desdibujando aquellas problemáticas emergentes de la práctica evaluativa, tales como *“problemas relativos a la igualdad de oportunidades o la adaptación del sistema a las capacidades de cada alumno”* (p. 5).

Por tanto, no es suficiente reconocer a un estudiante como “competente”, al compararlo constantemente con estándares preestablecidos a nivel legal e institucional. Por el contrario, es

importante reconocer las particularidades del educando en su propio proceso de formación, pues, la evaluación desde un enfoque formativo permite ello, dado que se atiende a las necesidades educativas de los estudiantes, ya que la evaluación es puesta “*al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica o didáctica*” (Coll, et. al, 20000, p. 115).

Así, es clave que, en los procesos educativos, no prevalezca la visión instrumentalista sobre el carácter formativo que cumple la evaluación. Por el contrario, debe existir coherencia entre evaluación, cultura escolar inclusiva y calidad educativa; que se logre alcanzar una vez se consiga atender y fomentar destrezas, habilidades y conocimientos en todos los niños, niñas y jóvenes. Además de reconocer su estilo de aprendizaje y el trayecto que lleva en su propio proceso educativo; desde el referente de la gestión escolar y de aula.

8.5 Lineamientos institucionales de la IE EVV de los procesos de valoración del aprendizaje

Según el objetivo específico 2, identificar los planteamientos institucionales que dieran cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje de los estudiantes de la IE- EVV; los resultados expuestos en la figura 10 evidencian principios institucionales tales como concepción de evaluación formativa e instrumentalista; coherencia de la práctica evaluativa, con el referente legal nacional como lo es la formación y evaluación por competencias; coherencia de la práctica evaluativa, con el referente institucional, regido por el modelo pedagógico humanista; y la promoción de la calidad educativa; resultados que al ser comparados con lo encontrado por González, Quiceno y Cortes (2011) que dicen que las prácticas evaluativas de la institución se centran “*en los aspectos relacionados con sus concepciones teóricas, criterios, propósitos, formas, estrategias, instrumentos, frecuencia, implicaciones prácticas, espacios físicos y roles, todos ellos vistos desde la documentación de la institución*” (p. 25), que, a su vez, da cuenta de

las subjetividades contenidas en dichos textos. Con estos resultados se afirma que la práctica evaluativa que desarrollan los maestros es permeada por ideologías institucionales que se reflejan en la documentación institucional.

Al respecto, Adams (2016) propone que las prácticas evaluativas involucran relaciones entre los sujetos, el saber y el contexto, que contiene prescripciones legales, institucionales y exigencias sociales, los cuales están llenos de significación y de una u otra manera determinan el accionar del maestro (p. 37). Pero, en función de dicha significación que permea la acción del docente, es importante resaltar el carácter “Humanizador” que tiene el profesor desde el ejercicio reflexivo que realiza, asumiendo una postura crítica frente a su actuar; cuestionando la ideología que sustenta su práctica. El maestro, se concibe “como un sujeto crítico de su propia práctica” (Adams, 2016, p. 39). El profesor, desde su poder restaurativo alusivo a la capacidad de pensamiento propio que busca nuevas posibilidades interpretativas y de acción (R. De Souza, Gaviria, y E. De Souza, 2018, p. 100), da lugar a la resignificación o reconfiguración de la práctica pedagógica.

El asumir una postura crítica frente a una ideología, es una oportunidad de reconfiguración del pensamiento pedagógico, que permite ampliar el horizonte de pensamiento y acción [del maestro] (R. De Souza, Gaviria, y E. De Souza, 2018, p. 94).

Desde esta perspectiva, la pedagogía es vista como una reflexión acerca de la formación del ser humano en tanto se reconoce la diversidad y las condiciones de educabilidad del estudiante. Así, dar lugar a la inclusión de nuevos paradigmas de pensamiento educativo; integrando principios claves como la diversidad humana, tanto en los referentes institucionales como en su práctica.

El no visibilizar una propuesta educativa inclusiva desde los documentos institucionales de la IE EVV, y la oportunidad de incluirla, permite resignificar las concepciones de educando, desarrollo y aprendizaje; que sustentan algunos de los documentos institucionales como el SIE; en el que se promueve el desconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje existentes en los educandos. Por tanto, el ejercicio pedagógico que desarrolla el maestro en su práctica, permitirá ir reconfigurando las significaciones que se reflejan en los documentos institucionales. Esperemos pues, que, desde la gestión del aula, se logre permear y generar movilizaciones en la gestión escolar de la IE EVV.

Capítulo VI

Conclusiones y recomendaciones

9. Conclusiones y recomendaciones

En este ejercicio investigativo las conclusiones se realizan de acuerdo a la pretensión de los objetivos.

Respecto a describir las ideas de evaluación que orientan el quehacer docente con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual en la IE EVV; el estudio demuestra la coexistencia de ideas asociadas a un enfoque formativo e instrumentalista de la evaluación, dado que para las maestras de la IE EVV, la evaluación se concibe como un proceso y un mecanismo.

Un proceso, en tanto la evaluación les permite reorientar y determinar los alcances de la formación, como también hacer seguimiento constante al aprendizaje del estudiante.

Las ideas expresadas por las maestras, asociadas a la concepción formativa, fueron: Hacer seguimiento al proceso de aprendizaje del estudiante, Determinar las cualidades o características del educando, Adaptar la enseñanza a la capacidad del alumno, Diversificar las estrategias didácticas y evaluativas; y contribuir a la calidad educativa.

Igualmente, concebir la evaluación como un mecanismo, dado que ésta se constituye en el instrumento que permite medir contenidos, acreditar, promover, demostrar o verificar aprendizajes de los estudiantes. Desde esta concepción, las docentes hacen especial énfasis en la necesidad de emitir una calificación, determinar un rango de desempeño, que a la vez es numérico y está asociado al dominio o desempeño con relación a un estándar; indicando la necesidad de ajustar los procesos que desarrollan en el aula a decisiones de carácter administrativo (utilización de un sistema estándar) centrado en la validación de la conquista de logros, por parte de los estudiantes.

Las ideas de las maestras asociadas a la concepción instrumentalista fueron: Clasificar el nivel de desempeño del estudiante, Demostrar el nivel de desempeño del educando, Validar los resultados del aprendizaje y unificar criterios en la enseñanza y evaluación.

Respecto al segundo objetivo, identificar los planteamientos institucionales que den cuenta de los procesos de valoración del aprendizaje para estudiantes de la IE- EVV; se logró reconocer cuatro planteamientos o principios que permean la práctica evaluativa: 1. la concepción de evaluación instrumentalista y formativa, 2. la coherencia de la práctica docente con la formación y evaluación por competencias (referente legal) , 3. la coherencia de la práctica evaluativa con el modelo pedagógico humanista (centrado en el sujeto y la participación para el desarrollo integral) y 4. la garantía de la calidad educativa.

El primer principio, concibe la evaluación como una oportunidad de mejora (para la enseñanza y el aprendizaje) y como el mecanismo de “rendición de cuentas” (clasificación y demostrar el nivel de competencia de educando).

El segundo principio propuesto institucionalmente para los procesos de valoración de los estudiantes es el desarrollo de competencias como eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la enseñanza y evaluación, son coherentes con los estándares curriculares propuestos a nivel nacional.

El tercero, propone como principio de los procesos de valoración del aprendizaje de los educandos de la IE-EVV; concebir el estudiante como un sujeto activo, consciente y reflexivo frente a su proceso educativo. El maestro como el guía del acto educativo, es quien diseña acciones de aprendizaje, considerando los diferentes entornos donde se desenvuelve el alumno; y el uso de técnicas didácticas diversas que den respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje.

Así mismo, concebir la enseñanza y aprendizaje, como un proceso continuo-dinámico, y como escenario de participación, dado que el conocimiento se construye a través de relaciones dialógicas, de significación y resignificación de saberes; que a su vez permite el desarrollo del ser desde sus diferentes dimensiones: cognitivo, aptitudinal y actitudinal.

El cuarto principio propuesto institucionalmente para los procesos de valoración de los estudiantes es la calidad educativa, centrada en la conquista de las metas formativas propuestas a través del cumplimiento de los estándares básicos de competencias; y la consideración de las oportunidades de transformación del educando a través de las acciones de seguimiento y actividades de apoyo propuestas a los educandos.

Respecto al tercer objetivo, reconocer la relación entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y lo planteado en el PEI de la IE EVV; el estudio revela las siguientes relaciones:

1. Desarrollo curricular, formación y evaluación por competencias (Educación integral):

Los resultados demuestran, que, desde el aula, las maestras proponen una formación que integra tanto la evaluación por contenidos, objetivos de aprendizaje como por competencias.

Las docentes enunciaron que en el aula se trabajaba en función del desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; que les permitía determinar el nivel de competencia del educando. Así mismo, desde el análisis de los resultados de la triangulación de las diferentes fuentes de información, se visualizó la relación del programa de evaluación que se implemente, en el desarrollo de las competencias del educando.

No obstante, por medio del análisis del programa de evaluación que usaban las maestras, se concluye que, para lograr las competencias en el educando, es clave el uso de diversas estrategias didácticas y evaluativas que permita desarrollar los diferentes tipos de contenidos que

se proponen desde el currículo. Así, para que exista una práctica evaluativa, coherente con el desarrollo curricular; el procedimiento de evaluación que utilicen las maestras debe corresponder a la propuesta de actividades (observacionales, orales y escritas), que de manera integral y equitativa promuevan el desarrollo de las competencias del educando.

Los resultados del estudio permitieron evidenciar una práctica evaluativa con prevalencia a la evaluación de contenidos conceptuales; pero a nivel discursivo, coherente con una ideología propuesta en el referente legal (formación y evaluación integral del estudiante).

Así se concluyó, que la práctica evaluativa de las docentes de la IE EVV, se encuentra en la transición de una evaluación basada en objetivos de aprendizaje (centrada en el “*acceso a una información objetiva*” (San Martín, 2012, p. 169), a una evaluación por competencias, que contemple la integralidad del educando (Moreno, 2016; Murillo y Román, 2010); infiriendo así, la influencia de la formación del docente en la práctica evaluativa que desarrolla; que, para el caso, es la formación y evaluación por competencias, como también, el uso de técnicas e instrumentos de evaluación en coherencia con esta perspectiva evaluativa.

Por tanto, es clave el reconocimiento, por parte del docente, del referente epistémico desde el cual realizan sus prácticas evaluativas; permitiendo así que exista coherencia entre el desarrollo de las competencias, las técnicas de evaluación y el tipo de contenido a desarrollar y a evaluar.

2. Contribuciones de la evaluación a la gestión escolar y de aula. Aportes a la calidad educativa:

Dentro de las ideas que subyacen al quehacer docente con los estudiantes en SDI, se identificaron las contribuciones de la evaluación con enfoque diferencial a la gestión de aula y escolar.

Desde la gestión de aula, el reconocimiento de la condición diversa de los educandos, atendiendo a sus necesidades educativas mediante la propuesta de diferentes didácticas que permitan conquistar los fines educativos comunes (formación integral del educando y el desarrollo de competencias).

Las contribuciones a la gestión escolar, desde la perspectiva del mejoramiento de la calidad educativa, considerando el proceso educativo desarrollado con los estudiantes en SDI; dando respuesta a estándares de educación de calidad.

Lo cual, tiene lugar, siempre y cuando exista coherencia entre las ideologías y lineamientos institucionales, las concepciones de aprendizaje y educando que sustentan el quehacer pedagógico del maestro en el aula.

De esta manera, en función del análisis de las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de la IE EVV de básica primaria, con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y su relación con el proyecto educativo institucional; el estudio permitió identificar la coexistencia tanto de la concepción formativa como de la concepción instrumentalista de la evaluación en la práctica evaluativa desarrollada por las docentes de la IEVV con los estudiantes en SDI. También permitió visualizar el debilitamiento del enfoque formativo que las maestras desarrollan en el aula ante las normativas y exigencias institucionales; indicando que subsiste la necesidad de ajustar los procesos desarrollados en el aula a decisiones de carácter administrativo.

La relación entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y lo planteado en el PEI de la institución educativa en estudio se reconoce mediante las contribuciones de la evaluación con enfoque diferencial a la gestión de aula y escolar desde la perspectiva de calidad educativa.

En la gestión de aula desde el rol que desempeña el maestro en el salón atendiendo a la diversidad del alumnado mediante la variedad de didácticas. Desde esta perspectiva, la evaluación es ese proceso clave; que se convierte en el eje articulador del currículo y la didáctica, es decir, el puente entre los fines educativos estándar que se promueven desde la gestión escolar; y la enseñanza reflexiva y sistemática, como medio para conquistar tales fines, desde la gestión de aula.

En la gestión escolar, mediante la articulación de acciones que contribuyen a la construcción de una cultura escolar coherente con principios inclusivos, específicamente las acciones que garanticen la permanencia de los educandos en el sistema educativo, a través de la sistematización y consolidación de avances y logros en el proceso educativo desarrollado con los estudiantes en SDI. Es decir, la coherencia entre concepciones éticas del proceso formativo y las *“estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad”* (MEN, 2008, p.8).

Así mismo, la consideración de los aspectos pedagógicos y conceptuales del docente desarrollados en la práctica evaluativa, que inciden en la formación integral de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual; tales como las concepciones del educando y el aprendizaje coherentes con el principio de diversidad; como la formación y evaluación por competencias, acorde con el diseño y desarrollo curricular que permita construir aprendizajes para la vida y la sociedad.

Así, es clave que, en los procesos educativos, no prevalezca la visión instrumentalista sobre el carácter formativo que cumple la evaluación. Por el contrario, debe existir coherencia entre evaluación, cultura escolar inclusiva y calidad educativa; que se logre alcanzar una vez se consiga atender y fomentar destrezas, habilidades y conocimientos en todos los niños, niñas y

jóvenes. Además de reconocer su estilo de aprendizaje y el trayecto que lleva en su propio proceso educativo; desde el referente de la gestión escolar y de aula.

La proyección es que desde la gestión de aula a través del ejercicio pedagógico que desarrolla el maestro en su práctica, se reconfigure las significaciones que se reflejan en los documentos institucionales.

El estudio evidencia la importancia de la coherencia de la perspectiva formativa de evaluación, y la prevalencia de la misma en los procesos educativos; los postulados teóricos del modelo pedagógico y el reflejo en la práctica evaluativa, tanto en los lineamientos institucionales de la forma de concebir el educando y el aprendizaje.

Se concluye, por tanto, una práctica evaluativa coherente con lineamientos propuestos desde el modelo pedagógico y una perspectiva formativa de la evaluación desde la gestión del aula, pero que se desdibuja en el afán de dar respuesta a una gestión escolar; donde prevalece la perspectiva instrumentalista de la evaluación. Mientras, no se logre una coherencia entre la gestión de aula y escolar, se limita y coarta la participación y aprendizaje de los estudiantes en SDI.

Para finalizar, como aspectos por mejorar para futuras investigaciones se recomienda incorporar la observación de las prácticas evaluativas de las maestras con los estudiantes con discapacidad intelectual y, posteriormente, indagar en las concepciones evaluativas de las docentes y su coherencia con el referente institucional, de esta manera facilitar el análisis permitiendo evidenciar la relación entre el referente institucional y la práctica.

Respecto a los planteamientos de futuros proyectos de investigación, se recomienda abordar la incidencia de las concepciones educativas que tienen las maestras de los estudiantes con discapacidad en la propuesta pedagógica, dado que, en el presente estudio se vislumbran

algunas correlaciones entre concepciones de la educación de las personas con discapacidad como oportunidad de desarrollo de competencias; pero también, la concepción de la discapacidad como una limitante para desarrollar el proceso educativo; restringiendo la propuesta didáctica y evaluativa del maestro.

De igual forma, indagar desde diferentes modelos pedagógicos la posible relación de las concepciones que emergen desde dichos planteamientos en la práctica evaluativa. Sería enriquecedor, investigar desde el abordaje de las características de evaluación propuestas en los referentes institucionales de cada Institución Educativa, reflejando otros aspectos de la calidad educativa brindada a estos educandos. Calidad entendida en términos de ofrecer las mismas oportunidades de desarrollo mediante una educación que dé respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada individuo.

Igualmente, investigar a profundidad la relación entre el desarrollo curricular con los estudiantes en SDI y el tipo de técnicas e instrumentos de evaluación y su incidencia en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Con relación a la identificación de las líneas de investigación que se potencian con el estudio, la obra de conocimiento aporta a la línea de investigación denominada prácticas y formación docente; en tanto toma a la evaluación como el objeto de estudio a investigar, siendo esta un factor primordial en los procesos de enseñanza aprendizaje y más aún con estudiantes y docentes que hacen parte de la educación inclusiva (Decreto 1421 de 2017) (Ley estatutaria 1618 de 2013).

Por último, la aplicación de los resultados obtenidos pueden retomarse a través de ejercicios de reflexión pedagógica a nivel institucional que el sistema educativo, en su afán de demostrar el nivel de competencia del educando, desdibuja o hace que pase a un segundo plano

la perspectiva ética de educar, es decir, considerar las posibilidades de transformación del educando, desde el reconocimiento de su propio proceso y sus avances, ya que es “medible” en relación al proceso individual , cómo lo que es, un sujeto único. También, retomar los resultados de la investigación para orientar posibles modificaciones a los documentos institucionales y directrices que tienen incidencia en la práctica evaluativa que se propone desde el SIE de la Institución educativa para los estudiantes en SDI.

Referencias bibliográficas

- Adams Contreras, Julieta. (2016). *Relación entre lo normativo y la práctica evaluativa de los maestros en una Institución Educativa Distrital -Estudio de caso en la IED Colegio Villas del Progreso-* (Tesis de maestría). Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Aizpuru Cruces, Monserrat Georgina. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18, Esp, Septiembre, pp. 33-40.
- Alcaldía Municipal de Zarzal. (2016). Nuestro municipio. Recuperado de <http://www.zarzal-valle.gov.co/municipio/nuestro-municipio>.
- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S. y Padilla, M.T. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-245.
- Aragón Mosquera, Elías. (2016). *Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia.
- Arenas Flor, Deisy. y Sandoval Saenz, Mónica. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes pedagógicos*, 15(1). Recuperado de <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/421>
- Arias, G. (2002). Pretensiones de científicidad de la pedagogía desde las condiciones de la enseñabilidad. Universidad Católica de Manizales.
- Arjona, C. M (2011). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 143.
- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060.

- Bernal Suarez, Durley; Martines Pineda, Mary Luz; Parra Pineda, Angélica Yulieth y Jiménez Hurtado, José Luis. (2015). Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2 (2), 107- 124.
- Blanco G., Rosa. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 59-68. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140302>
- Buendía, L., Colas, M. P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (C. C. Lumbreras, Ed.) (Mcgraw-hil). Madrid - España: Mgraw hill.
- Cámara de Comercio Tuluá. (2016). Plan de desarrollo municipal de Zarzal 2016-2019. Recuperado de https://camaratulua.org/wp-content/uploads/2016/01/calidad/area_influencia/Plan-de-Desarrollo-Municipal-Zarzal-2016-2019.pdf
- Casanova, María Antonia. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4),6-20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55124841002>
- Casanova, María Antonia. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Castillo Arredondo, Santiago. (1999). *Sentido educativo de la evaluación en la Educación Secundaria*. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-E23B9118-71E2-8F2D-92C5-6CD927D879FD/Documento.pdf>

- Cedillo, I., Contreras, S., Aguilar, L., & Barrera, V. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28.
- Cisterna Cabrera, Francisco (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>
- Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 23(90), 111-132.
- Coll, Cesar. y Onrubia, Javier. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, (318), 50-54.
- Correa Suarez, Guillermo León. (2018). La evaluación del aprendizaje en el sistema educativo colombiano. *Revista Saperes Universitas*, 1(1), 6-15.
- De Souza, R. M., Gaviria, R. C., y De Souza, E. C. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de) formación. *Praxis Educativa*, 22(2), 94-111.
- De Zubiría, Julián. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33663836/Zubiria_Los_Modelos_Pedagogicos.pdf?1399675166=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLos_modelos_pedagogicos.pdf&Expires=1598049852&Signature=V4vxq0nBcQyA7C-3oop9JoF6skayJz-jGo4N1ACOjuCVxaZ-LVrgP1B6opHs0caK0GYgH9l98flulID1BkCcIYFCct7~46qLyf7C8zTf1VNkv3L50gHfuNG9vB8K~Z-4B-HvtsTP5A2eN1LdxEiVA04mrt4GZB22vJGVthw2gd12xNCc9Y~W~tRAihi9GHaRu3de3t6LoX7UtP5hkZyulfoCaRjnWWA3yOXc2pzzhJy9OhPV7SdMpRo4Q4B4cYLRQmBVjy1k-Bnd8xQnd~Pc-dzajJJrly6yTykd4skFSkZ3-fMD1Kg0wHfx4ZkrEoRZMblONsZghqTw8RpjnQWq2w__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Díaz de Salas, Sergio Alfaro; Mendoza Martínez, Víctor Manuel y Porras Morales, Cecilia Margarita. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 16 (75), 1-26.
- Deslauriers, J. P. (2004). Investigación cualitativa. Guía práctica. / Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza. Pereira, Colombia: Papiro.
- Echeverry Mejía, Sulay Rocio y Rivera Franco, Jorge Eliecer.(2018). La Declaración de Salamanca en las Políticas de Educación Inclusiva en Colombia. Manizales, Colombia. Universidad Católica de Manizales.
- Flórez, M., Aguado, A. y Alcedo, M. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 85-98.
- Flórez Ochoa, Rafael. (2005). Pedagogía del Conocimiento. En: Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias. Colombia. Editorial: McGraw Hill Interamericana. 2da. Edición.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. Miríada: *Investigación en Ciencias Sociales*, 3(5), 61-80.
- Gallo Restrepo, N. E., Meneses Copete, Y. A., y Minota Valencia, C. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Investigación y Desarrollo*, 22 (2), 360-401.
- García, D. E. (2012). Reseña de "sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades" de Martha Craven Nussbaum. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 10(16), 181-185.
- García Fabela, José Luis. (2006). ¿Qué es el paradigma humanista en la educación? Recuperado de <http://fcqi.tij.uabc.mx/documentos2010->

2/VideoTutor%20Modelo%20Educativo%20UABC/Tronco/data/downloads/educom_tall
1ph.pdf

- García, I., Romero, S., Escalante, L. y Flores, V. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula//Some psychometrics properties of guides to assess inclusive teaching practices in the classroom. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V., & Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (3), 1-17.
- García Bravo, William y Martín Sánchez, Miguel Ángel. (2013). Hermenéutica y pedagogía: La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso: revista de educación*, (36), 55-78.
- Giraldo Prato, Marisela (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. Ingeniería Industrial. *Actualidad y Nuevas Tendencias*, II (6),79-86. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2150/215021914006>
- González, A.C. (2012). Medidas y estrategias de educación inclusiva: alumnado con NEE en la ESO en las provincias de Albacete y Murcia. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- González, M. J., Urbina, D. H. Q., y Sánchez, E. M. C. (2011). Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta). *Magistro*, 5(9), 25-44.
- González, Y. y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2
- Gutiérrez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 23-38.

- Henao, C. (sf). Modulo: Desarrollo Humano, Social Y Cultural (UDPROCO). Universidad Católica de Manizales. Manizales, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, Nina y Murillo, Javier. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *RIEE: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 43-61.
- Hidalgo, Nina. y Murillo, Javier. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.doi:10.15366/reice2017.15.1.007
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*. 2 (1). 45-55.
- Ianfrancesco Villegas, Giovanni Marcelo. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Idarraga Agudelo, John Jairo; Galeano, Albeiro de Jesús y Montt Deulufeuth, Alcides Rafael. (2017). *Evaluación pedagógica para seres humanos diversos* (tesis de especialización). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- IE-EVV. (2014). Sistema institucional de evaluación (SIE). Zarzal, Valle, Colombia.
- IE-EVV. (2018). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Zarzal, Valle, Colombia.
- IE- EVV. (2019). Caracterización estudiantes en situación de discapacidad año lectivo 2019 (Informe dependencia Orientación escolar). Institución educativa EVV, Zarzal, Colombia.
- Jara Vásquez, Araceli. (2008). *Modelo educativo o modelo pedagógico*. Recuperado de: <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-1-modelos-educativos-y-pedagc3b3gicos.pdf>

- Jiménez Chaves, Viviana Elizabeth y Comet Weiler, Cornelio. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11.
- Lafuente Ibáñez, Carmen y Marín Egoscozabal, Ainhoa. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista escuela de administración de negocios*, (64), 5-18.
- Lerma, F. y Ramírez, M. (2016). El reconocimiento de las capacidades diversas: nuevas emergencias escolares (tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Colombia.
- Ley 1618. (2013). Ley 1618 de 2013. Bogotá, Colombia, 27 Febrero 2013.
- López Trujillo, Ángel Andrés; Marín Giraldo, María del Pilar; y Escobar Escobar, María Beatriz. (2018). Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas. *Revista de investigaciones UCM*, 18(32), 38-59.
- López Gómez, Ernesto., Camilli Trujillo, Celia., Cacheiro, María Luz. y Fuentes, Juan Luis. (Ed.). (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. La Rioja, España: Editorial UNIR.
- López, N. (2007). Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2007, pp. 9-28
- Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: Fundación MAPFRE.
- Martínez Zapata, Claudia Isabel y García Cedillo, Ismael. (2017). Análisis de las Prácticas Evaluativas Inclusivas de Tres Docentes de Educación Preescolar en México. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 225-243.
- Martínez, I. (2013). Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en Educación Secundaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

- Martínez Carazo, Piedad Cristina. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), pp. 165-193
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. Bogotá, Colombia, 03 Agosto 1994.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). Definición de Flexibilización Curricular. Glosario de términos. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82793.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado de http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Guía y herramienta. Recuperado de: <https://www.soachaeducativa.edu.co/phocadownloadpap/estudiantes-discapacidad/GuiaYHerramientaDeInclusion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009a). Decreto 366 de 2009. Bogotá, Colombia, 09 Febrero 2009.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009b). Decreto 1290 de 2009. Bogotá, Colombia, 16 Abril 2009.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009c). *Documento No. 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). Decreto 1421 de 2017. Bogotá, Colombia, 29 Agosto 2017.

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Instructivo categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento. Recuperado de <http://www.sedcaqueta.gov.co/CIRCULAR%20No.%20000065-2020/CIRCULAR%20No.%20000065-2020.pdf>

Moreno Olivos, Tiburcio. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México, México: UAM, Unidad Cuajimalpa.

Moreno, L. (2010). La escuela homogenizante. Una historia de exclusión social. *Hologramática*, 13(1), 19-42.

Muñoz Durán, Karla y Otando Briceño, Maite. (2018). Evaluación de aprendizajes en estudiantes con necesidades educativas especiales. *RIEE: Revista Iberoamericana de evaluación Educativa*, 11(2), 71-90. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2018.11.2.004>

- Murillo, Javier. y Román, Marcela. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en américa latina. *Revista iberoamericana de educación*. (53), 97-120.
- Nussbaum, Martha Craven. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la Educación. *Revista historia educativa latinoamericana*. 19 (29), 165 – 195.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Revista praxis*. 1 (7),121-137.
- Paciano, A., Capella, J. y Collom A, J. (2007). *Teoría de la educación*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad estatal a distancia.
- Palacio, Juan Carlos y Arias, Gustavo. (2016). La indagación de la pedagogía en el escenario de la educación inclusiva. Movilidades socio críticas. *Prisma Social* (16), 754-770.
- Peñas, Carlos Andrés. (2016). Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnicas curriculares. *Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa)*. Recuperado de <http://santillanaplus.com.co/pdf/comparacion-entre-los-dba-las-normas-tecnicas-curriculares.pdf>
- Pizarro Gamero, Edris Alexis. y Gómez Muskus, Shirlena Sofia. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71 - 88. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314>
- Prieto, Marcia. y Contreras, Gloria. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Valdivia: Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Pujolàs, Pere. (2012). "Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo". *A: Educatio siglo XXI*, 2012, núm. 30, 89-112.

- Ramírez González, Graciela y Rodríguez Pedraza, Antonio. (2014). *Prácticas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado Francisco Serrano* (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Tolima, Colombia.
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es> [21 Noviembre 2019].
- Runge Peña, Andrés Klaus y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 75-96.
- Salazar Pastrana, Argeli., Pool Cibrián, Wilson., y Durán Pérez, Ana. (2014). *Evaluación educativa: en la mejora continua de la educación*. Recuperado de https://www.academia.edu/7672025/Libro_Evaluaci%C3%B3n_Educativa_en_la_Mejora_de_la_Educaci%C3%B3n
- San Martín, Constanza. (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 1-20.
- Sánchez, M. y Vega, J. C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60.
- Santiuste Bermejo, Víctor y Arranz, María Luisa (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, (350), 463-476.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.
- Schmelkes, Sylvia. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2), 1-13. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/1-ELENFOQUEFORMATIVODELAEVALUACION.pdf>

- Silvera Fonseca, Luz Marina. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 313- 325.
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- SINEB (2019). Buscando Colegio. Recuperado de <https://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app>
- Sistema de Gestión social integral del Valle del Cauca (2016). Zarzal. Recuperado de <http://sis.valledelcauca.gov.co/plan-desarrollo/zarzal>
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2007, pp. 6576
- Tobón, Sergio. (2013). Formación integral y competencias. *Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tovar Riveros, Blanca Elpidia. (2016). Coherencia del modelo pedagógico y la evaluación del aprendizaje en una universidad de Bogotá. *Praxis Pedagógica*, 16(18), 53-70.
- Trujillo Villegas, C. M. (2015). Las relaciones entre el SIEE, PEI y la evaluación en el aula: análisis de caso en la institución educativa Oliverio Lara Borrero de la ciudad de Neiva. *Revista Paca*, (7), 71-80. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2058>
- Vargas Jaramillo, Jacqueline. (2018). La evaluación por competencias camino al desempeño integral. Recuperado de http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2019/02/cartilla_competencias_educacion.pdf
- Vanegas Ocampo, Lina Patricia., Vanegas Ocampo, Carolina., Ospina Betancurt, Oscar Humberto., y Restrepo García, Paula Andrea. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1),107-131 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134149742007>
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores

- básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35(2). Recuperado de:
<http://link.galegroup.com/apps/doc/A227654476/PROF?u=umani&sid=PROF&xid=34f8ac14>
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, (37). <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios95.113>
- Verdugo, Miguel Ángel. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación* (349), 23-43.
- Villada Osorio, Diego. (2015). *Unidad De Producción De Conocimiento – UDPROCO: Currículo, Didáctica y evaluación*. Universidad católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Vived, E., Betbesé, E., Díaz, M., González, A. y Matía, A. (2013). “Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual”, *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1): 119-138. doi: <<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.06>>
- Vásquez Orjuela, Diana. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ.* 18 (1), 45-61. doi: 10.5294/edu.2015.18.1.3
- Yarza de los Ríos, Alexander. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y educación especial: pensando históricamente la educación especial en América Latina. *Revista RUEDES Red Universitaria de Educación Especial*, (1), 3-21.
- Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). “Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria”. *Educación y Cultura*, No. 14. Bogotá: FECODE.