



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,  
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**Maestría en Administración y Planificación Educativa**

**LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE  
LOS ESTUDIANTES, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SAN FRANCISCO DE ASIS” DEL MUNICIPIO  
DE SAN BERNARDO DEL VIENTO DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA**

**Trabajo de grado como requisito para optar al grado de  
Magister en Administración y Planificación Educativa**

**JAIRO LUIS CASTELLARMADARIAGA**

**JUAN GABRIEL URIBE AGAMEZ**

**Tutor**

**Panamá, agosto de 2018**



**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_  
**Firma del presidente del jurado**

\_\_\_\_\_  
**Firma del jurado**

**San Bernardo del Viento, Córdoba, abril de 2018**



## **Dedicatoria**

Al Espíritu Santo de Dios que ha sido mi fortaleza y consolador en los días buenos y malos. A mis padres ALEJANDRO CASTELLAR ALVARES Y SONIA ISABEL MADARIAGA AVILA por ser los impulsores de mis deseos de seguir adelante en mi educación y a mi bella esposa YAJAIRA MARIA ZAPATA HERNANDEZ por ser la compañía idónea que Dios me ha regalado

## **Agradecimientos**

A Dios por hacer todas las cosas posibles en mi vida.

A los docente y amigos, que me permitieron realizar el trabajo de campo con libertad, en un ambiente de respeto, confianza y aprendizajes compartidos. A

JUAN GABRIEL URIBE, tutor de la presente Tesis, por el asesoramiento metodológico y acompañamiento durante todo el proceso.

A mis compañeros de maestría Juan Carlos Vellojin y Luis Noriega por ser mis motivadores en esta etapa de mi vida.

## Índice General

INTRODUCCIÓN .....	xii
 CAPÍTULO I .....	 2
Capítulo I: Definición de la Situación a Investigar .....	3
1. Descripción de la Problemática.....	3
2. Pregunta De Investigación .....	7
3. Objetivos de la Investigación.....	7
3.1 Objetivo General .....	7
3.2 Objetivos Específicos .....	8
4. Justificación e Impacto .....	8
 CAPÍTULO II .....	 15
Capítulo II: Fundamentación Teórica de la Investigación .....	16
1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales.....	16
1.1 Bases teóricas .....	16
1.2 Teorías de Enseñanza - aprendizaje .....	16
1.3 Enfoques de Enseñanza - Aprendizaje .....	20
1.5 Naturaleza de evaluación.....	26
1.6 Concepciones de Evaluación.....	30
1.7 Tipos de evaluación.....	33
1.8 Estrategias para la Evaluación del Aprendizaje .....	39
1.9 Procedimientos e Instrumentos de Evaluación .....	40
1.10 Técnicas e Instrumentos de Evaluación .....	40
1.11 Bases Investigativas.....	45
 CAPÍTULO III .....	 85

Capítulo III: Aspectos Metodológicos de la Investigación .....	86
1. Enfoque y Método de investigación .....	86
2. Tipo de Investigación .....	86
3. Población y Muestra .....	88
4. Técnicas de Instrumentos de Recolección de Datos .....	89
4.1 Observación .....	89
4.2 Entrevistas .....	91
4.3 Revisión documental .....	92
5. Dinámica Metodológica de la Investigación .....	97
CAPÍTULO IV .....	98
Capítulo IV: Análisis de resultados .....	99
1. Procesamiento de Datos .....	99
1.1 Descripción e interpretación de los Casos de Estudio .....	99
2. Implementación de Estrategias de Evaluación que se acerquen a un enfoque por competencia: .....	149
Conclusiones y Recomendaciones .....	151
Bibliografía .....	157

## Lista de Tablas

Tabla 1. Revisión Documental .....	92
Tabla 2. Lista de Chequeo Documentos Docentes .....	93
Tabla 3. Descripción de los docentes observados y analizados .....	99
Tabla 4. Descripción de Estudiantes y Padres de familia entrevistados .....	99
Tabla 5. Ficha de Identificación: casos Docentes .....	100
Tabla 6. Práctica docente-Concepción de aprendizaje .....	105
Tabla 7. El caso Docente y la teoría de enseñanza .....	109
Tabla 8. Revisión documentos docentes (Eje: planificación de la Enseñanza) .....	114
Tabla 9. La Teoría de evaluación- Docentes .....	118
Tabla 10. Revisión de Documentos (Eje: Evaluación) .....	121
Tabla 11. Descripción de estudiantes .....	122
Tabla 12. Concepciones de Aprendizaje y Evaluación - Estudiantes .....	127
Tabla 13. Descripción Padres de Familia .....	128
Tabla 14. Revisión de documentos- Docentes (Registro de notas) .....	136
Tabla 15. Identificación. Tipos de Evaluación - Docentes .....	136
Tabla 16. Relación estrategias de evaluación - Casos analizados .....	144
Tabla 17. Estrategias de evaluación propuestas .....	149

### Lista de Gráficos

Gráfico 1. Mapa de Concepciones Enseñanza-Docentes.....	107
Gráfico 2. Concepciones de Evaluación-Docentes .....	115
Gráfico 3. Concepciones Estudiantes .....	123
Gráfico 4. Concepciones Padres de familia .....	129
Gráfico 5. Resultados Tipos de Evaluación Docentes} .....	132
Gráfico 6. Técnicas de Evaluación Docentes .....	140
Gráfico 7. Estrategias de Evaluación - Estudiantes.....	143

### Lista de Anexos

Anexo A. Entrevista Padres de Familia .....	163
Anexo B. N° Entrevista N° 1 (Docentes) .....	165
Anexo C. Entrevista N° 2 (Docentes) .....	168
Anexo D. Entrevista N° 1 Estudiantes. ....	171
Anexo E. Entrevista N° 2 Estudiantes .....	173
Anexo F. Protocolo de Observación Docente N° 1 .....	175
Anexo G. Protocolo de Observación N° 2 .....	179
Anexo H. Protocolo de Observación N° 3 .....	182
Anexo I. Lista de Chequeo .....	184
Anexo J. Revisión Documental .....	185

## Resumen

**TITULO:** LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SAN FRANCISCO DE ASIS” DEL MUNICIPIO DE SAN BERNARDO DEL VIENTO DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA

Autor: Jairo Luis Castellar Madariaga

Palabras clave: aprendizaje, estudiantes, docentes, padres de familia, evaluación

La educación es un proceso que requiere ser estudiado y analizado desde los componentes que hacen parte de este. Este estos, la evaluación de la calidad de los aprendizajes se constituye en una de las preocupaciones más visibles por parte de los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de algunos externos pero involucrados en estos. El presente estudio se desarrolló desde un enfoque de investigación cualitativa en la dimensión de un estudio de caso múltiple de cuatro docentes, cuatro estudiantes y cuatro padres de familia del nivel de enseñanza media del municipio de San Bernardo del Viento en el Departamento de Córdoba.

La investigación se propuso analizar los procesos de evaluación del aprendizaje utilizados en la media desde la perspectiva de los docentes, estudiantes y padres de familia como insumo para proponer la implementación de prácticas evaluativas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Dentro de los hallazgos encontrados se evidenció que no existe coherencia entre las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes. Por su parte, los estudiantes y padres de familia conciben la evaluación como un acto final. Es

necesario señalar que a diferencia de otras investigaciones, en esta los aportes de padres de familia y estudiantes se convirtieron en elementos notables para entender la dinámica de los procesos evaluativos en la institución educativa objeto de estudio.

### **Abstract**

**TITLE:** THE EVALUATION OF LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS, TEACHERS AND PARENTS OF THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN FRANCISCO DE ASIS" OF THE MUNICIPALITY OF SAN BERNARDO DEL VIENTO DEPARTMENT OF CÓRDOBA

Author: Jairo Luis Castellar Madariaga

Keywords: learning, students, teachers, parents, evaluation

Education is a process that needs to be studied and analyzed from the components that are part of it. This, the evaluation of the quality of learning is one of the most visible concerns for the actors of the teaching-learning processes and some external but involved in them. The present study was developed from a qualitative research approach in the dimension of a multiple case study of four teachers, four students and four parents of middle school level in the municipality of San Bernando Del Viento in the Department of Córdoba.

The research aimed to analyze the evaluation processes of learning used in the media from the perspective of teachers, students and parents as input to propose the implementation of evaluative practices that contribute to improving teaching-learning processes. Among the findings found it was

evident that there is no coherence between the conceptions of evaluation and the evaluative practices developed by teachers. For their part, the students and parents conceive the evaluation as a final act. It is necessary to point out that unlike other researches, in this the contributions of parents and students became important elements to understand the dynamics of the evaluative processes in the educational institution object of study

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación inicia por el interés y la gran preocupación que como docentes tenemos en torno al acto educativo y específicamente en uno de sus principales componentes como es la Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, ya que este proceso es de gran inquietud no solo para los educadores, sino también para estudiantes y padres de familia que a diario realizan cuestionamientos que incitan a su estudio.

Esta misma preocupación motivó a indagar y escrudiñar acerca de las concepciones que tienen los docentes, estudiantes y padres de familia sobre la evaluación y las prácticas evaluativas que realizan los docentes en la Institución educativa San Francisco de Asís en el Departamento de Córdoba. Por consiguiente, hacer este recorrido llevó a reflexionar sobre el verdadero sentido de la evaluación y a comprender que ésta no es una actividad aislada en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que esta imbricado en el mismo.

La intencionalidad se enmarcó en la necesidad, por parte del investigador de contrastar supuestos desde una perspectiva interpretativa para analizar los procesos de evaluación del aprendizaje utilizados en la media académica desde la mirada de los docentes, estudiantes y padres de familia lo cual se toma como insumo para proponer la implementación de prácticas evaluativas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, por ello se hace necesario caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes desde la perspectiva de los diferentes actores que

intervienen en el proceso de formación, además se determina la interacción entre las concepciones sobre evaluación de los docentes, estudiantes y padres de familia y las prácticas evaluativas desarrolladas en la media técnica.

Debido a lo anterior, en las razones del estudio se hace un esbozo de la pertinencia que tiene la investigación para entender la dinámica de los procesos de enseñanza aprendizaje, además se describen unos referentes investigativos específicos sobre el tema de evaluación de los aprendizajes que dan cuenta de cómo se ha ido desarrollando este proceso, evidenciándose que los niveles de profundidad y la variedad de perspectivas desde las que se ha intentado comprender a los profesores son muy diversos en básica secundaria y media técnica. De igual forma, el marco teórico se fundamenta en las teorías y enfoques de enseñanza aprendizaje desde una visión constructivista y las estrategias y técnicas de evaluación que subyacen en al acto pedagógico.

Esta investigación de corte cualitativo aglomera los resultados y realiza un análisis descriptivo e interpretativo de doce estudios de casos, obtenidos a través de diferentes instrumentos como, cuestionario cerrados referidos a la labor docente, guía de observación de clase, entrevistas semiestructurada y revisión documental realizado a docentes que se desempeñan en los niveles de la media en las asignaturas de Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias sociales. Asimismo, las entrevistas y encuestas se les aplicaron a cuatro estudiantes de la media y a cuatro padres de familia, de la Institución Educativa objeto de estudio. Se utilizan los datos obtenidos de acuerdo a las categorías establecidas y se dan a conocer los resultados de los doce (12) casos con su respectivo análisis descriptivo e interpretativo a través del software Atlas Ti que favorece una

mejor comprensión de cada caso y así sugerir posibles prácticas evaluativas que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**CAPÍTULO I**  
**CONTEXTUALIZACIÓN DE LA**  
**PROBLEMÁTICA**

## **Capítulo I: Definición de la Situación a Investigar**

### **1. Descripción de la Problemática**

Teniendo en cuenta los resultados presentados en las diferentes pruebas internacionales realizadas a nivel de Latinoamérica y específicamente los de Colombia, en los cuales se muestran la poca preparación que nuestros educandos tienen en cuanto a evaluaciones externas, se genera gran incertidumbre y preocupación en el sistema educativo y en los diferentes actores que lo conforman; el bajo desempeño presentado puede deberse a que en las instituciones educativas no se esté ofreciendo un servicio óptimo que brinde todas las herramientas metodológicas, pedagógicas y tecnológicas que posibiliten el desarrollo de competencias básicas y convivenciales, a pesar que esta es una de las exigencias que promulga el actual sistema educativo colombiano. Para el caso específico de la Institución educativa “San Francisco De Asís” del municipio de San Bernardo del Viento, año tras año se analizan los resultados que se obtienen en el examen que el ICFES aplica a los estudiantes de 11<sup>o</sup> los cuales no son muy alentadores dado que el promedio alcanzado en cada área, en la mayoría de los casos no supera el presentado por el municipio y tampoco en la media nacional.

Ahora bien, tomando como premisa que el comportamiento de los estudiantes a nivel nacional en los desempeños de las evaluaciones lideradas por el ICFES, es reflejo de lo que se viene presentando desde hace varios años al interior de la institución: un bajo desempeño académico manifestado en los resultados obtenidos a través del proceso evaluativo, periodo tras periodo y año tras año. Este hecho se ha convertido en motivo

de gran preocupación tanto para directivos como para docentes y comunidad educativa en general. Al respecto, en las diferentes reuniones de profesores, llámese concejo académico, comisión de evaluación y promoción, entre otras, se expresa la marcada insistencia de los directivos por designar a los docentes la responsabilidad de la constante implementación de nuevas estrategias con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes, para así aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

Asimismo, los profesores manifiestan estar de acuerdo en cierto modo con los directivos, en lo relacionado con la necesidad sentida de buscar la forma de superar ese bajo desempeño académico de los estudiantes; pero, reclaman la participación de los padres de familia, quienes, a pesar de ser miembros importantes en la comunidad educativa, cuyo deber es el de apoyar a sus hijos en su proceso formativo, éstos se mantienen aislados y sólo se acercan a la Institución cuando hay entrega de informes académicos, y reclaman cuando su hijo pierde determinadas asignaturas con señalamientos como: **“¿Por qué mi hijo(a) pierde tantas asignaturas si viene todos los días a clase?”**, **“¿Ella o él dice que el profesor no explica bien y no le entiende nada?”**, **“¿el profesor (a) hizo una sola evaluación y no le dio oportunidad de recuperar lo perdido?”**, este discurso evidencia que para ellos no es necesario hacer un seguimiento continuo del proceso evaluativo que le aplican a sus hijos, sino que esperan ver sólo los resultados inmediatos sean positivos o negativos.

En cuanto a los estudiantes, siendo ellos parte activa del acto educativo, y a quienes se les aplican las diferentes formas de evaluación que el docente seleccione como adecuadas para su práctica; es importante brindarles más espacios donde manifiesten su posición respecto de la pertinencia y coherencia de dichas prácticas evaluativas. Porque en muchas ocasiones se

escuchan voces de inconformismo por parte de los estudiantes en cuanto a la forma como están siendo evaluados. En reuniones con los directores de grupo los estudiantes han expresado **“¿Para qué me evalúan siempre de la mismo forma?”**, **“¿pierdo tal asignatura es por qué no le entiendo nada al profesor?”**, **“¿para qué me sirve hacer las tareas, si lo que vale es lo que evalúa el profesor?”** **¿A veces me evalúan lo que no he entendido, lo más difícil?** Pero esto queda en simples comentarios que nada aportan a la solución.

Lo anterior conlleva a que en la institución se sienta la necesidad de plantear mecanismos que ayuden a mejorar el proceso formativo de los estudiantes, aunque en el Sistema de Evaluación Institucional se pretende valorar los tres aspectos: el saber, el ser y el saber hacer, además de la coevaluación y la autoevaluación pretendiendo con ello la formación integral; en la práctica este evalúa solamente el aspecto cognitivo de los estudiantes al cual se le asigna un 70% del 100% de la valoración final lo que ha podido incidir que en los últimos años se evidencie un porcentaje de reprobación académica correspondiente al 10% de la población estudiantil, induciendo a la desmotivación y deserción escolar.

No obstante, en reuniones académicas, los docentes expresan el pleno cumplimiento de sus funciones, dado que ellos planifican y ejecutan todas las estrategias pedagógicas necesarias para el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes de acuerdo con la asignatura a su cargo; así mismo, afirman que han desarrollado diversas técnicas que responden, según ellos, a las necesidades de los estudiantes, pero que estas hasta el momento no han dado los resultados esperados, lo cual se refleja en el bajo logro de la institución en las pruebas internas y externas.

En contraste con las afirmaciones anteriores, en muchas ocasiones, algunos de los docentes han expresado argumentos como estos: **“elaboré para los estudiantes una prueba escrita muy fácil, pero como ellos no estudian, reprobó la mayoría”**, **“en la recuperación les coloqué la misma prueba, y la volvieron a perder”**; respuestas de otros compañeros han sugerido la implementación de otra estrategia diferente para darle la oportunidad a los estudiantes que superen las dificultades. Es por ello que se ha discutido una y otra vez la necesidad de tener unidad de criterio al momento de evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Aunque esto también agudiza la discusión debido a las particularidades de cada asignatura.

Estas aseveraciones de los miembros de la comunidad educativa San Francisco de Asís llevan a reflexionar sobre la importancia de hallar mecanismos que ayuden a identificar las causas reales de esta problemática, generando gran interés por conocer la forma cómo es concebida la evaluación por parte de los actores de la educación, (docentes, estudiantes y padres de familia), debido a que “Estas concepciones representan una base relevante para la práctica profesional de los profesores, dado que operan como el fundamento central que guía sus prácticas”. (Prieto y Contreras, 2008). En este sentido, así como el docente conciba la evaluación, así seleccionará determinadas prácticas e instrumentos que en ocasiones no son los adecuados, provocando así efectos no siempre deseados en los estudiantes. Por consiguiente, este hecho ha suscitado problemas y controversias, precisamente por la forma en que los profesores están entendiendo la evaluación.

Por lo anterior surge el interés y la necesidad de investigar formalmente la temática de la evaluación, y más específicamente: ¿Cómo concibe la comunidad educativa las prácticas evaluativas que se desarrollan en las

Institución Educativa San Francisco de Asís del municipio de San Bernardo del Viento Departamento de Córdoba?

## **2. Pregunta De Investigación**

¿Cómo concibe la comunidad educativa las practicas evaluativas que se desarrollan en la institución educativa “San Francisco de Asís” del municipio de San Bernardo del Viento del Departamento de Córdoba?

## **3. Objetivos de la Investigación**

### **3.1 Objetivo General**

- Analizar los procesos de evaluación del aprendizaje utilizados en la media académica desde la perspectiva de los docentes, estudiantes y padres de familia de la institución educativa “San Francisco De Asís” del municipio de San Bernardo del Viento como insumo para proponer la implementación de prácticas evaluativas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes estudiantes y padres de familia de la institución educativa y los efectos de esta en los procesos de aprendizaje.
- Caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de la media académica desde la perspectiva de los diferentes actores que intervienen en el proceso de formación.
- Determinar la interacción entre las concepciones sobre evaluación de los docentes, estudiantes y padres de familia y las prácticas evaluativas desarrolladas en la media académica.
- Proponer la implementación de prácticas evaluativas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en la institución objeto de estudio.

### **4. Justificación e Impacto**

El siglo XXI se caracteriza por asumir diferentes retos en lo que respecta a la calidad de la educación, la cual se determina por medio de la evaluación, es por ello que la relación entre ambos conceptos es estrecha y, en la práctica docente difícilmente puede darse la una sin la otra. A través del proceso evaluativo se detectan las debilidades, y en consecuencia se generan propuestas de mejora para alcanzar fortalezas. En este sentido, dado el carácter cíclico y continuo de la evaluación, se puede evidenciar en qué medida se están cumpliendo los objetivos propuestos, en este caso educativos, es decir, propender por la formación de ciudadanos íntegros

útiles a la sociedad. De este modo, se convierte el proceso evaluativo en un aspecto trascendente en la educación, ya que por un lado se trata del elemento a través del cual se comprueba la eficiencia de ésta, y por otro lado la evaluación de los aprendizajes debe estar encaminada a aportar informaciones para transformar la situación evaluada y el contexto en el que se desarrolla.

Al respecto de lo anterior, Tejedor, (s.f) de la Universidad de Salamanca cita a MEC, (1989, p. 241) argumentando que:

Para ser eficaz, la acción educativa debe autocorregirse de forma continua, regularse a sí misma en función de las diferencias observadas entre el propósito de la guía y los puntos sucesivos alcanzados. Como toda actividad propositiva, la educación tiene un carácter autorregulatorio y la evaluación es parte constitutiva, por derecho propio de su sistema de autorregulación. En este sentido debe entenderse la afirmación de que los procesos educativos no son posibles sin evaluación. (p. 7)

En consecuencia, la evaluación en los sistemas educativos no puede separarse de la calidad de la educación, la cual implica estilos de gestión educativa y también estilos de enseñanza y aprendizaje que los docentes asumen como metodologías, estilos pedagógicos entre otros para asegurar mejores resultados en el proceso educativo. Es por ello que el tema de la evaluación se ha constituido en objeto de reflexión en las últimas décadas, lo cual se evidencia en el interés de la comunidad académica en determinar los elementos que influyen en esta calidad, especialmente en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes y la forma como esta es asumida por los docentes.

Es de anotar que la evaluación de los aprendizajes se puede entender como un proceso de obtención de información relevante, válida, y confiable sobre una muestra de procesos y resultados de aprendizajes de los estudiantes, a partir de la cual se realiza juicios de valores cualitativos y cuantitativos cuyo principal propósito es mejorar los procesos de aprendizajes, los cuales están íntimamente ligados al proceso de enseñanza y a la misma evaluación, ayudando a potencializar en los estudiantes sus conocimientos. En concordancia con lo anterior, Camilioni define a la evaluación como “indispensable para el perfeccionamiento de dos procesos: la enseñanza y el aprendizaje” (2000, p. 71).

Sin duda, la evaluación es la práctica específica desde donde se acreditan saberes, desde donde se controlan los aprendizajes, y desde donde se definen el éxito o el fracaso escolar. No obstante, la evaluación ha sido sólo un instrumento intrascendente, muchas veces, suele adoptar la forma de sentencia descontextualizada, binaria (del tipo “aceptado / rechazado”), que puede afectar sensiblemente la identidad de algunos de los estudiantes. Como toda práctica, la evaluación escolar genera “beneficiarios” y “víctimas”. Ratifica y refuerza una determinada manera de vivir y actuar en el mundo, y excluye otras. (Vázquez Mazzin, 2003).

Dada la forma en la cual es entendida la evaluación desde los planteamientos tradicionales donde la práctica de esta es generalizada por parte de profesores como una actividad terminal del proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la aplicación de exámenes y la asignación de calificaciones al final del curso, (Villareal & Salcedo, 1999) surge entonces la necesidad de mirar este proceso desde una óptica diferente, es decir, la evaluación debe ser un proceso que trascienda el ámbito meramente académico, para convertirse en una herramienta de reflexión sobre los logros

personales, grupales, a fin de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de seguir de guía para la toma de decisiones. (Rivero Isea, 2007, p. 2)

Las consideraciones anteriores proponen la adopción de una concepción diferente de evaluación en la que esta se promueva como un proceso justo, donde el profesor parta de las necesidades del educando, además, sugieren que debe realizarse con la participación colectiva de los involucrados en dicho proceso, de manera que el evaluador y el evaluado en forma dialógica lleguen a acuerdos y asuman compromisos.

Se requiere entonces que los docentes asuman la evaluación como un proceso centrado en el estudiante, de tal manera que le permite la reflexión y el desarrollo de la capacidad crítica para reconocer sus avances. Esta postura atiende a una concepción renovadora de la evaluación en la que los métodos tradicionales deben redimensionarse para lograr que el conocimiento sea una construcción entre docente y estudiante. Desde esta mirada se articulan todas las dimensiones del ser humano que hacen posible su desarrollo dentro y fuera de la escuela. De acuerdo con estas consideraciones, Bordas & Cabrera (2001) afirman que “Cuando la evaluación es realizada de esta manera, desde una visión innovadora y crítica no hay duda que incide de forma notable en la calidad de los procesos de aprendizaje, de contenidos y formación de la persona” (p. 21).

Desde esta perspectiva, se puede evidenciar la gran influencia de la evaluación en la calidad educativa; este planteamiento no ha sido ajeno en el ámbito educativo Colombiano, ya que para El Ministerio de Educación Nacional, la evaluación es determinante en la calidad educativa, ella arroja

distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor fundamentadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación. El uso pedagógico de los resultados orienta el trabajo de las Instituciones, y en consecuencia, la labor de los docentes, estudiantes y padres y madres de familia. De ahí la importancia de considerar a la evaluación como una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula dentro del ciclo de calidad que busca fortalecer las instituciones educativas. (lafrancesco, 2004).

Esta constante búsqueda de la calidad educativa es el deseo por mejorar que manifiestan las Instituciones Educativas que son las encargadas de impulsar planes, programas, proyectos y estrategias en pro del fortalecimiento educativo, y más aún, cuando la normatividad educativa Colombiana con el decreto 1290 de 2009 les otorga a éstas autonomía sobre la evaluación y mayor responsabilidad sobre los resultados del proceso educativo con la administración de procedimientos legítimamente acordados por parte de las personas encargadas en forma directa de la educación en cada institución.

En consecuencia, corresponde a los docentes desarrollar prácticas evaluativas tendientes a obtener aprendizaje efectivo en los estudiantes, encontrándose frente a un reto que los induce a la búsqueda de alternativas que les permitan construir nuevos escenarios para garantizar la eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y es precisamente a través de la evaluación que esto se pueda evidenciar. En este sentido, Darling-Hammond (2000) afirma: “Las instituciones ejercen una pequeña influencia en el rendimiento de los estudiantes, pero gran parte de esa diferencia sustancial es atribuida a sus profesores. Ellos son los encargados de absorber y generar una visión del mundo que les rodea”

De acuerdo a la revisión teórica adelantada en el desarrollo de la presente investigación, se ha podido identificar que existen muchos escritos sobre la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; así mismo, muchas han sido las reflexiones que se han generado en los grupos disciplinares, en los Consejos Académicos de las instituciones, pero poco lo que se ha institucionalizado, para dar soluciones a esta problemática de la realidad evaluativa.

Esta realidad no es ajena a la Institución Educativa San Francisco de Asís, donde al mismo tiempo se escuchan voces de maestros, estudiantes y padres de familia, que señalan los bajos resultados en las Pruebas Nacionales y en las pruebas internas, razón que lleva a generar críticas al sistema, a las formas de evaluar tradicionales, como también al uso que se le da a los resultados, que tienden a asumirse como juzgamiento más no como punto de partida para detectar los vacíos cognitivos y metodológicos del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En esta institución, al igual que en muchas otras del departamento de Córdoba y la región, los docentes se sienten inconformes con los resultados de las evaluaciones y el estudiantado con las formas de evaluar, es evidente el poco o nulo acuerdo entre el evaluador y el evaluado a iniciar el proceso; así mismo no hay claridad sobre la correspondencia entre el modelo pedagógico desarrollista de la institución y las prácticas evaluativas que se gestan al interior de esta, se evidencia un ejercicio que no respalda de manera adecuada una mirada crítica de la evaluación en donde los actores puedan interactuar de manera dialógica y consensuada.

Debido a esta realidad, surge la necesidad y el interés de adelantar la presente investigación, la cual pretende analizar las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes, estudiantes y padres de familia, y a partir de estas reorientar los procesos pedagógicos asumidos desde cada uno de los actores. Además, este estudio permitirá a la institución apropiarse de elementos teóricos que sirvan de apoyo para el direccionamiento de la gestión pedagógica en lo que se refiere a la unificación de criterios en el tema de la evaluación, que tribute a que cada uno de los agentes tengan un sólo norte hacia dónde mirar, en pro del mejoramiento de la calidad educativa. Asimismo, el estudio es un aporte más a la línea de investigación “Educación y Sociedad”, toda vez que el estudio tributa a fortalecer las estrategias de evaluación en IE como un insumo más para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **CAPÍTULO II**

# **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN**

## **Capítulo II: Fundamentación Teórica de la Investigación**

### **1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales**

#### **1.1 Bases teóricas**

Hablar de evaluación, se ha convertido en los últimos años en tema de interés en las comunidades educativas a nivel global, ésta es una de las áreas más complejas en el campo de la acción docente, ya que sustenta que el propósito fundamental de la educación es corroborar los alcances de los objetivos previamente trazados con respecto al aprendizaje. A partir de la evaluación, es posible analizar el proceso enseñanza y aprendizaje; por ello, abordar la problemática de la evaluación, es encarar todo el entramado conceptual que involucra el proceso evaluativo, por lo que es conveniente realizar un recorrido por los fundamentos epistemológicos de la evaluación, desde las teorías y enfoques de enseñanza y aprendizaje, dado que esta está determinada por lo que se entiende como educación. En otras palabras, la evaluación se constituye en un aspecto necesario para evaluar también las prácticas de enseñanza como lo afirma Cardinet (1986), citado en Gimeno, (1994): “abordar el tema de la evaluación sería también abordar todos los problemas de la pedagogía”.

#### **1.2 Teorías de Enseñanza - aprendizaje**

Las concepciones del aprendizaje, parten del reconocimiento del aprendizaje como eje central de la acción educativa. Pues a través de él el ser humano modifica su entorno para participar activamente en el desarrollo social, político, económico y ambiental para ser frente a los complejos cambios del

mundo de hoy. En este punto el aprendizaje es considerado como un proceso dinámico que es abordado de acuerdo a la época, al contexto y a las necesidades del ser humano, que requiere de esfuerzo y energía para la construcción significativa del conocimiento Stoll y Fink (1999). Sin embargo, no existe una teoría que dé cuenta de todos los tipos de aprendizaje pues se centran en el estudio de momentos de este y no lo abordan como un todo.

En el mismo orden de ideas, cabe mencionar que en este momento el rol del docente juega un papel importante al ser planeador de las actividades educativas y la escogencia de las estrategias y herramientas más adecuadas para garantizar la construcción significativa del conocimiento. Para ello se hace necesario conocer los diversos enfoques de aprendizaje que orientan el quehacer pedagógico. Entre los que se encuentran el **conductismo**, el **cognitivismo** y el **constructivismo**.

En primer lugar, se tiene al **conductismo** que para algunos autores es conocido como asociacionismo de condicionamiento. Al respecto, Pérez Gómez (1988) hace referencia a que el aprendizaje es la modificación de la conducta, el cual es el resultado de un cambio potencial en la conducta intelectual y sicomotora de los individuos, los cuales incorporan nuevos conocimientos a partir de estímulos (Pavlov, 1927; Watson, 1920; Thorndike, 1921; Skinner, 1972). En este el maestro es un instructor quien tiene la verdad y corrige errores, en esta teoría el tipo de actividades se centra en la repetición y se mira el conocimiento como un conjunto de reglas y procedimientos sistemáticos. Sin embargo, descuida la compleja situación individual y social de intercambio e interacción del ser humano y su carácter creador, inacabado e indeterminado, diferenciándolo de los de su misma especie y de los demás seres de la naturaleza; aspecto que abordó el cognitivismo a través de La teoría de la Psicología genético-cognitiva. En

este sentido, Piaget (1970), Bruner (1969), Ausubel (1972), conciben las estructuras internas del ser humano como mediadoras de los procesos de aprendizaje. Este se adquiere mediante el intercambio con el medio, mediado por estructuras cognitivas.

Por último, de acuerdo con lo planteado por Bruner el aprendizaje es un proceso que puede acelerar el desarrollo cognitivo del individuo y la instrucción se convierte en la forma en la el docente muestra al estudiante aquello que debe aprender.

A su vez la escuela soviética (Vigotsky, Leontiev, Galperin,...) aporta a la concepción dialéctica la relación entre aprendizaje y desarrollo planteando que el eje de esta relación es la zona de desarrollo próximo, creada por el aprendizaje, este se da en función de la comunicación y el desarrollo determinado por las experiencias previas, entendiendo el desarrollo como el resultado de un intercambio de información genética más contacto experimental con lo real. Resalta la instrucción, la transmisión educativa, la actividad tutorizada más que la experimental del niño por si solo y la evolución de los estadios sujeto a los contenidos que aprende a dominar. Del mismo modo, Wallon (1975) expresa la intervención de la emoción, la imitación, la motricidad y el socius como elementos que explican el paso de lo orgánico a lo psíquico, impulsando el aprendizaje, así la tarea principal de la práctica pedagógica en la escuela será procurar las condiciones satisfactorias que provoquen un pensamiento, una forma de sentir y una conducta apetecida.

Otro teórico del constructivismo es Jhon Biggs (1995) el cual utiliza la teoría constructivista y el diseño instruccional para propiciar un ambiente de enseñanza no tensionado donde tanto el maestro y el estudiante interactúen

entre sí y cimiente el conocimiento teniendo en cuenta la participación de todos. El objetivo de este estilo de orientación educativa es propiciar situaciones de enseñanza que contemple y utilice las concepciones de las perspectivas de los alumnos; cuyos errores no sean sinónimos a fracasos o a carencias de habilidades sino sea conocido e interpretado como el nivel de desarrollo que posee el infante al iniciar, en el transcurso o al final del proceso. Para ello el aprendizaje debe generar conflictos o sorpresas para que se analice desde toda perspectiva y genere el objetivo que se desea, el cual es la construcción de un saber.

Para que se obtenga una cualificación en el proceso todos los elementos que lo integran deben unificar criterios o en términos de Biggs deben estar alineados. En este procedimiento el docente, el alumno y el contexto confluyen en el proceso de enseñanza, aprendizaje y de resultados.

Dicha ordenación está guiada por el tipo de prueba evaluativa que se aplique, esta es la que determinará el nivel alcanzado o alcanzable en el aula. Con dicha organización se determinará el nivel desarrollado en el proceso pedagógico. Con una prueba de nivel superior las actividades que se planeen en el currículo deben apuntar al desarrollo de este. Pues de nada sirve que el docente en su práctica desarrolle actividades que estimulen y promuevan habilidades superiores mientras que en el proceso de evaluación se evidencie un desempeño bajo, ocasionando muchas veces que el estudiante no siente la necesidad de tanto esfuerzo y delimita su empeño; de igual forma suele suceder con el maestro que se esfuerza y al conocer que la prueba no es exigente no ve la necesidad de seguir implementando actividades profundas. Caso contrario si la prueba es exigente, el currículo y prácticas pedagógicas deben alinearse para responder a lo requerido.

Finalmente, se encuentra **la teoría de la conectividad** en la cual algunos teóricos postepistemológicos dan una visión frente al enfoque constructivista, como es el caso de Stephen Downes (2006), quien según su interpretación propone la teoría de la era digital, en la que se define el aprendizaje a partir de la aplicación de principios de red que se asemejan a conexiones neuronales que permiten la vinculación, conexión de personas y fuentes de formación basadas en el contexto y la inclusión de la tecnología como fuente de cognición capaz de proveer herramientas coherentes y significativas que contribuyan a la construcción de ideas que puedan retroalimentarse en todos los aspectos de la sociedad. En esta teoría es claro recalcar que se aprende directamente del contexto y lo aprendido debe ser utilizado para la resolución de problemas y la vinculación de ideas a nuevas fuentes de información.

### **1.3 Enfoques de Enseñanza - Aprendizaje**

Los enfoques son maneras de concebir, organizar y realizar el aprendizaje, son propuestas acerca de la manera como se debe educar al ser humano, éstos deben estar fundamentados en teorías y a su vez dan origen y sustento a diferentes corrientes y modelos pedagógicos; la importancia de tener claridad sobre los enfoques en las instituciones educativas y específicamente los docentes, radica en que si se tiene apropiación de los elementos teóricos que sustentan su accionar en el aula, sus prácticas pedagógicas estarían direccionadas a alcanzar los propósitos de la misión y visión institucional ya su vez los estudiantes estarían orientados por un cuerpo docente que implementan estrategias de enseñanza coherentes con el modelo pedagógico adoptado por la institución.

Según Stenhouse (1991, p. 53) la enseñanza son las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños, y aclara, “enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante varios medios”. Para Santos Guerra (1998) la escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces. Para la presente investigación la escuela asume el papel transformador a partir de las condiciones existentes, lo que implica garantizar a todos una buena enseñanza, centrada en la apropiación de contenidos básicos, haciendo que el educando activo que transita en el proceso de obtención de conocimiento pase de una experiencia inicial confusa, fragmentada y difusa, a una visión sintética, más organizada, clara y unificada; en esta búsqueda de la verdad que es el proceso de enseñanza, el conocimiento no se da de manera elaborada, sino que se “construye” como una forma de vinculación con la realidad interpretativa y vivida.

Para un mejor abordaje de los enfoques de enseñanza aprendizaje se hace necesario hacer una revisión conceptual de cada uno de ellos.

#### **1.4 Enfoques Tradicionales de la Enseñanza**

**Enfoque Heurístico.** En este enfoque se destaca los aportes realizados por teóricos como Stenhouse(1991),, Piaget y Bruner (1974), en éste son importantes elementos como el desarrollo de habilidades de aprendizaje, la

labor del docente como generador de ambientes que contribuyan a la organización de esquemas y aprendizajes significativos y el estudiante como procesador y ordenador activo de la información.

En este enfoque el concepto de enseñanza está encaminado a promover la autogestión del alumno, en un ambiente lúdico rico en medios didácticos, utilizando herramientas tecnológicas tales como simuladores y juegos educativos, micro mundos exploratorios y sistemas expertos. En cuanto al aprendizaje este se produce a partir de experiencias y el propio descubrimiento, se produce por medio de la interacción docente-alumno; en cuanto al rol del docente, éste busca favorecer las capacidades de autogestión del alumno, no proporciona directamente el conocimiento, sino que ayuda a generarlo; por su parte el alumno asume el rol de aprendiz se concibe como un ser activo, el cual busca experimentar, descubrir y desarrollar el aprendizaje, llegando a éste a través de la experiencia que tenga a lo largo de las diferentes actividades o unidades de aprendizajes.

En cuanto a la evaluación, esta se centra en las destrezas cognitivas como habilidades sociales, se evalúa tanto los aprendizajes del alumno como sus logros, lográndose con ello que sea una evaluación de tipo formativa y sumativa.

**Enfoque Técnico.** Este enfoque de enseñanza tiene sus raíces en el enfoque positivista de investigación, el cual ha sido denominado de diversas maneras: "Técnico" (Habermas, Mc Donald, Reid, etc.), "Tecnológico" (Barton, House, etc.), "Tradicional" (Pinar), "Dogmático" (Quintanilla), "Positivo" o "Positivista" (Guba, Escudero, Marrero, Contreras, etc.), "Cuantitativo" (Guba, Benedito, etc.), "Empírico-analítico" (Popkewitz,

Escudero), “Científico-técnico” (Escudero), “Reproductiva” (Escudero). Éste es reflejo del paradigma positivista en la educación en el que “La función social de la educación es subalterna al modelo socio-económico del mercado” (N. Bembenaste). Es por ello que en este enfoque no se le da tanta importancia a la formación del sujeto cognoscente, ni se preocupa por explicitar la función social del conocimiento y de cómo este influye en la calidad de vida de los sujetos; sino que la formación y el conocimiento están sujetos a intereses socio-económicos. Rozada (1997) entiende el enfoque técnico en un sentido restringido como el conjunto de propuestas “tendientes a racionalizar la actividad de enseñar planteándola como una cuestión tecnológica que debiera ser abordada a partir de los conocimientos aportados por la ciencia.

Bajo esta concepción los profesores deben ser buenos técnicos, eficaces en la consecución de los objetivos de aprendizaje, diligentes en el desarrollo de la planificación educativa y capaz de inducir a los alumnos a seguir una actividad programada con las características establecidas en el plan de estudios. Es decir, en este enfoque de enseñanza, se enfatiza en la calidad del profesor como instructor y el conocimiento que debe aprender el estudiante con técnicas instructivas estandarizadas. Y el estudiante es sujeto pasivo; estudia mecánicamente para ser heteroevaluado y para lograr homogeneidad. De esta manera la estructura del proceso de enseñanza aprendizaje que se evidencia es *Entrada- Proceso-Salida*, donde las entradas son sucesos acomodados, los procesos son atención, la retención y la motivación; y las salidas son los comportamientos de imitación y repetición.

**Enfoque Práctico.** Este enfoque es reflejo del paradigma cualitativo en la educación. Y al igual que el enfoque técnico, éste ha recibido diferentes denominaciones orientativas en el contexto de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación. “Práctico”, “Comunicativo” (Habermas), “Conceptual” (Pinar), “Simbólico-Lingüístico” (Popkewitz), “Cualitativo” (Guba, Benedito), “Fenomenológico” (Gage, Escudero), “Alternativo” (Benedito), “Naturalista” (M. de Miguel, Santos Guerra), “Constructivista” (Escudero), hermenéutico, interaccionista, humanista, etnográfico (Gage), entre otras. En contraposición al tecnicismo, surgen los planteamientos del enfoque práctico los cuales se caracterizan por destacar el carácter variable, situacional e incierto de la enseñanza; gestiona una realidad compleja que exige la toma de decisiones prudentes y equilibradas; el docente ocupa un papel central tanto al investigar, planificar o innovar en la enseñanza; etc. Rozada (1997). Y para Santos Guerra (1996, 1999), este enfoque, denominado por él modelo naturalista, es uno de los que mejor permiten acceder a la comprensión de fenómenos tan complejos como son los educativos. Bajo este enfoque Piaget enfatiza en la formación de un hombre activo, crítico, reflexivo y creativo a través de instrumentos básicos del pensamiento. (Serrano, 1990).

Asimismo, según Bruner (1974) la enseñanza puede facilitar el proceso de descubrimiento de los niños por sí mismos, sin que ello signifique encontrar verdades totalmente nuevas. Y para ello la enseñanza debe propiciar un ambiente lleno de situaciones que el niño pueda abordar, que favorezcan su autonomía y que lo estimulen a aprender haciendo; debe tomar en cuenta el orden eficaz de los materiales y que el alumno aprenda a través de su actividad, que aprenda descubriendo y resolviendo problemas.

En consecuencia, el estudiante puede desarrollar individualmente estrategias de aprendizaje para construir el conocimiento y solucionar problemas prácticos, a la vez que es objeto de análisis por parte de otros, que pretenden su mejoramiento; el currículo se diseña de manera flexible y abierta para los intereses y necesidades del estudiante, y el profesor es un orientador quien está al servicio del estudiante.

**Enfoque Socio-crítico.** Uno de los objetivos centrales de la pedagogía crítica es reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico a la luz de las críticas que surgieron durante el siglo pasado, contra los planteamientos positivistas e interpretativos de la ciencia Karr & Kemmis (s.f). La escuela asume el papel transformador a partir de las condiciones existentes, lo que implica garantizar a todos una buena enseñanza, centrada en la apropiación de contenidos básicos, haciendo que el educando activo que transita en el proceso de obtención de conocimiento pase de una experiencia inicial confusa, fragmentada y difusa, a una visión sintética, más organizada, clara y unificada; en esta búsqueda de la verdad que es el proceso de enseñanza, el conocimiento no se da de manera elaborada, sino que se “construye” como una forma de vinculación con la realidad interpretativa y vivida.

Este enfoque pedagógico pretende revelar la organización de procesos educativos emancipadores, lo que lleva a que se apoye fuertemente en la reflexión individual y grupal, dándole gran peso al poder colectivo en la transformación de sí mismo y de las instituciones. El conocimiento no es un fin último, sino un medio para interconectar a docentes y estudiantes que discuten, analizan y reflexionan acerca de los obstáculos y contradicciones de donde se generan la definición de nuevas formas de actuar (Hernández, 1996).

Este ejercicio de apropiación y práctica del enfoque pedagógico socio-crítico permite establecer diálogo de saberes en un nuevo orden de valores, donde el otro tiene derecho al consenso, la negociación, la tolerancia y al respeto por la diversidad. El enfoque socio-crítico lleva a los jóvenes a iniciar un camino de reflexión, que los conduce a la formación en las competencias del saber criticar, investigar, interpretar y proponer soluciones a diferentes situaciones problemáticas y necesidades, que se presentan en los diferentes contextos en donde les toque actuar, y a educarse en un campo humanístico sensible a las crisis de valores y a las incertidumbres de una sociedad diversa.

La pedagogía crítica promueve procesos evaluativos equitativos y neutrales, lo que implica que el docente evaluador se despoje, a la luz de la teoría pedagógica, de prejuicios personales que contaminan el proceso y se oriente a establecer espacios comunicativos que permitan escuchar la voz del estudiante, expresiones e interpretaciones que hacen parte de experiencias personales. Significa que entienda al estudiante como un interlocutor válido que desde su óptica alimenta el conocimiento impartido por el docente, ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere para poner en práctica lo aprendido. (Padilla, J. E & col. , 2009)

### **1.5 Naturaleza de evaluación**

Los fundamentos epistemológicos son importantes dado que en la evaluación educativa, los problemas se plantean y resuelven desde la perspectiva de alguno de los paradigmas principales: El experimental

positivista y el interpretativo humanista, ya que a través de ellos se puede tener una visión conceptual para entender los alcances del proceso evaluativo; además el paradigma como marco general de referencia permite seleccionar los métodos más adecuados al problema de evaluación educativa.

En el paradigma clásico positivista, experimental (cuantitativo) se asume la existencia como una realidad única, susceptible de fragmentarse para el estudio independiente de cada una de sus partes; por lo tanto éste comprende la realidad como su objeto de conocimiento en cuanto puede describirse; además bajo condiciones de experimentación y control es posible establecer relaciones causales, condición que le permite hacer predicciones. Desde este paradigma se concibe al conocimiento como algo externo y ajeno al sujeto; el conocimiento está constituido por hechos y datos cuantificables.

Del positivismo surge la pedagogía por objetivos (interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículum) que reduce al conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables. (Álvarez, 2001, p. 28).

Al referirnos específicamente a la evaluación en este paradigma, se puede decir que el objeto de ocupación es el conocimiento que el estudiante debe apropiarse de acuerdo con metas previamente determinadas por personas expertas. La finalidad que tiene esta evaluación es disponer de información sobre ese conocimiento que adquiere el estudiante para controlar su desarrollo y proponer refuerzos para su consecución.

Al respecto, Tyler (1950) señala que: “La finalidad última de los procesos de evaluación es poder determinar el nivel de congruencia entre los objetivos de

aprendizaje y sus logros” (pág. 69). Desde este punto de vista, se propone una comparación entre lo que se debía aprender y lo que finalmente se aprendió, esta planteamiento revela la respuesta a la pregunta ¿Cómo evaluar?, que es a través de la medición del acercamiento o distancia entre lo previsto de aprender y lo que se aprendió, y a la vez se infiere que el ¿Cuándo evaluar? Estaría en gran parte al final del proceso, puesto que, es en ese momento que se puede medir con exactitud el nivel de logro alcanzado.

Cabe anotar entonces que en el paradigma cuantitativo la evaluación se convierte en un instrumento de medición del conocimiento de quien se encuentra en proceso de aprendizaje, en el cual toma significado el carácter sumativo de la evaluación, ya que predomina las características generales que son susceptibles a ser medidas, de acuerdo con Álvarez (2001), esto es la racionalidad técnica de la evaluación, la cual resume a través de unas características como: Terminal, externa, sumativa, vertical, puntual, en síntesis una evaluación tradicional.

Hasta ahora se ha realizado un recorrido por el paradigma cuantitativo, en contraste a los planteamientos que lo sustentan se tiene al paradigma cualitativo, en el cual la evaluación escolar tiene unas características específicas, aquí este proceso tiene como propósito central al individuo como ser integral quien está en proceso de formación y transformación personal y social, además se ocupa de valorar el conocimiento con pertinencia social y contextual, entendida esta como la capacidad de reestructurar aprendizajes obtenidos por los actores del proceso evaluativo, de manera que no centre su atención a la reproducción estática del conocimiento, sino, la consolidación y construcción de nuevos esquemas mentales.

La epistemología que fundamenta la evaluación cualitativa y el modo de entender la producción de conocimiento encuentra su explicación en el hecho de que el conocimiento se construye involucrando las ideas y aportes que hacen las personas a quienes se evalúa. En este sentido el propósito de la evaluación es descubrir y reconocer las peculiaridades de cada situación.

Una evaluación escolar con estas características es posible si sus actores son capaces de generar un feedback fundamentado en la comunicación y participación activa en cada una de las actividades que este proceso requiere como la misma mediación del conocimiento. Al respecto, Álvarez (2001 ) afirma que la evaluación educativa debe ser democrática “alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos “que responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adopten y les afectan” (p. 3).

De igual manera, Estebes Solano, C. (1996) afirma:

La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de valorar esa información y tomar decisiones encaminadas a reorientar el proceso; es por esto que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el niño, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad”.

De acuerdo con lo anterior, es factible afirmar que la evaluación más que un instrumento para calificar debe convertirse en un medio que posibilite tanto a docentes como estudiantes valorar los desempeños, los procedimientos,

para redireccionar en el docente su quehacer pedagógico y al estudiante su interés por mejorar los mecanismos de aprendizaje, haciéndolo consciente de sus dificultades pero también de sus avances en el proceso formativo. En palabras de Estebes Solano (1996) “La evaluación constituye en sí una reflexión, ya que lleva a alumnos y profesores a analizar los resultados, aciertos y desaciertos con vistas a mejorar el trabajo”.

### **1.6 Concepciones de Evaluación**

En correspondencia con los planteamientos hechos sobre evaluación desde los diferentes paradigmas, es pertinente señalar que este tema no tiene identidad disciplinaria, es decir no es propio de un campo en particular, sino que se emplea en diversos ámbitos debido a la amplitud de significados que involucra. Al respecto, Santos Guerra (1999) argumenta:

Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los alumnos. (p. 4)

Estas apreciaciones muestran que la evaluación es un término polisémico, es decir, es una palabra que genera una multitud de nociones, y dependiendo del enfoque en el que se fundamente cada individuo, emitirá su concepto sobre este proceso. Esto lo confirman las aseveraciones que hace Álvarez (2001)

Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversas, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad (...) Sin duda que cada uno también actúa en nombre de una evaluación de calidad y defenderá que la suya es una buena evaluación. (p. 2)

Para el caso que interesa en el presente trabajo, se hace imprescindible la indagación de los conocimientos que se poseen acerca de la evaluación bajo el término de concepciones y cómo se asume ésta en las prácticas pedagógicas de los actores de la misma; debido a que “estas concepciones representan una base relevante para la práctica profesional de los profesores, pues operan como el fundamento central que las informan y guían” (Prieto & Contreras 2008). Igualmente se debe tener en cuenta que “la importancia que los docentes dan a la evaluación en su hacer pedagógico, se refleja en la manera como llevan a cabo dicha práctica (Padilla & Pacheco 2009). Se deduce entonces, que el acto evaluativo adquiere mayor sentido y valor de acuerdo a las concepciones que los actores educativos tengan acerca de este.

Los planteamientos anteriores señalan la gran influencia que ejercen las concepciones que se tienen respecto de la evaluación, sobre la manera como desarrollan los profesores este proceso. Asimismo, se enfatiza en la tendencia de los docentes a asumir una posición que se refleja en unas características y los lleva a desarrollar unas prácticas de aula, acordes con la perspectiva desde la cual conceptualizan el acto evaluativo.

Al respecto, Álvarez (2001) hace una distinción referida a la forma de concebir y practicar la evaluación y de asignarle a la misma unas finalidades de acuerdo con la racionalidad en la que se fundamenta: La evaluación tradicional, es decir, la evaluación desde la racionalidad Técnica o Instrumental y La evaluación alternativa, es decir, la evaluación desde la racionalidad Práctica.

Desde la racionalidad técnica, se concibe la evaluación como un procedimiento de “certificación de los productos o resultados de aprendizaje”, o, como una medida de control cuya finalidad es comprobar el aprendizaje para proporcionar una calificación, es decir, la evaluación se asume como una actividad diseñada para calificar el rendimiento de los alumnos, es por ello que tiene un carácter sumativo, en la cual el aprendizaje es algo que se puede medir. En este sentido, se le da mayor importancia al aspecto memorístico, dado que se priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento y la capacidad reproductiva. Además, la evaluación es realizada al finalizar la enseñanza de un tema o de una materia, por lo que es terminal y discontinua. En este sentido, Álvarez (2001) afirma: “Evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno” (p. 3)

Por otro lado, desde la racionalidad práctica, la evaluación es considerada auténtica, con un carácter formativo, en la cual se tiene en cuenta el proceso más que los resultados, es decir, se da mayor importancia al desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes, respecto de un determinado contenido. Además, es concebida como un proceso continuo. “Si de la evaluación hacemos un ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el

momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo” (Álvarez, 2001, p. 4)

Lo anterior permite inferir que un proceso evaluativo desde la racionalidad práctica implica actuar al servicio de los educandos, que son los que realmente se benefician de este. En palabras de Álvarez, “La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación” (p. 3)

Desde una interpretación tradicional de la evaluación, el profesor ha venido desempeñando un papel decisivo, además de decisorio, de un modo unidireccional. El papel asignado a quien aprende fue el de responder a cuanta pregunta se le formulara. Y desde concepciones alternativas, y más a tono con los nuevos enfoques curriculares, orientados por la racionalidad práctica y crítica, quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace, sin que sobre su palabra gravite constantemente el peso del ojo evaluador que todo lo ve y todo lo juzga. (Álvarez, 2001, p.12).

### **1.7 Tipos de evaluación**

Como ya se ha señalado anteriormente la evaluación es uno de los ejes fundamentales del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto no puede ser un apéndice de este proceso como lo señala Álvarez Méndez (1996) “La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizajes; es parte de la enseñanza y del aprendizaje” y

uno de los elementos relevantes de este proceso es el que involucra los tipos de evaluación y las diferentes posturas que se tienen al respecto.

Referirse a los tipos de evaluación a veces puede llegar a confundir, ya que éste tema enmarca una serie de características que suelen ser parecidas pero que difieren de acuerdo a la función que se le asigne, además significa conocer e interpretar toda la dinámica que surge alrededor de éste proceso, no solo por su significación si no por la forma como se concibe los modos de evaluar y el propósito de la misma. Por ello, para efectos del presente estudio se centra la atención en algunos autores que han profundizado sobre este tema.

De acuerdo con Casanova (1999) citado por Jaime Marín (2009) existe una tipología metodológicamente útil que da a conocer las diversas posibilidades con las que puede aplicarse y utilizarse la evaluación y dependiendo de estas posibilidades la evaluación tomara un nombre diferente, cabe anotar que dependiendo del paradigma del cual se analiza a sí mismo ésta aplicación y uso de la evaluación cambia, para entender un poco más el tema se presenta un panorama general, para luego detallar cada uno de los elementos destacados por éste autor.

Para Casanova (1999) los tipos de evaluación se clasifican según las siguientes consideraciones;

1. Según su función: la evaluación se clasifica en Diagnóstica, pronóstica, formativa y sumativa.
2. Según su Normotipo (referentes de comparación): se puede clasificar en Nomotética y esta a su vez presenta dos tipos de evaluación la

Normativa y la criterios, además en ésta clasificación se encuentra la evaluación ideográfica

3. Según su Temporización (referido al momento de aplicación), se puede distinguir la evaluación Inicial, procesual y final.
4. Según sus agentes: Autoevaluación, coevaluación y Heteroevaluación.
5. Por el Paradigma: puede ser Cualitativa y cuantitativa.

**Según Díaz F. y Hernández G. (2001).** Desde una mirada constructivista, existen tres clases de evaluación según el momento en que son introducidos en un determinado proceso educativo: diagnóstica, formativa y sumativa. Cada una de estas tres modalidades de evaluaciones deben ser consideradas como necesarias y complementarias para una valoración global y objetiva de lo que está ocurriendo en la situación de enseñanza y aprendizaje.

**Evaluación inicial o diagnóstica.** Es aquella que se realiza previamente al desarrollo del proceso educativo cualquiera que este sea. De este tipo de evaluación según su función existen dos tipos: la evaluación diagnóstica inicial y la evaluación diagnóstica puntual. Rosales (1991), (Citado por Díaz F y Hernández G. 2001). Por la primera, entendemos la que se realiza de manera única y exclusiva antes de cualquier tipo de ciclo educativo.

Este tipo de evaluación siguiendo los referente teórico de Mirás & Solé (1990) (citado por Díaz F y Hernández G.2001) permite conocer si los alumnos son cognitivamente competentes y poseen las actitudes cognitivas mínimas necesarias para ingresar con éxito al ciclo correspondiente. Según

el resultado se debe tomar medidas que permitan adecuar la prueba al nivel de los estudiantes para que haya una mejor adecuación entre capacidad cognitiva y currículo; considerando entonces el diseño de algún curso que permita nivelarlos.

**Evaluación formativa.** Es la que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que debe considerarse, más que las otras, como parte consustancial del proceso. Según Díaz F y Hernández G. la evaluación formativa tiene en cuenta dos aspectos: La condición en que se da la evaluación y la razón de ser de ella.

Sobre la primera, hace referencia a que toda evaluación formativa exige un mínimo de análisis realizado sobre los procesos de interactividad entre profesor alumno y contenidos, que ocurren en la situación de enseñanza. Esta condición ocurre en dos niveles de análisis: uno macro y otro micro. El nivel macro hace referencia al traspaso y control del manejo de los saberes curriculares; el micro se refiere aquellos procesos relacionados con la negociación de sistemas de significados (lo que dicen profesores y alumnos en la situación de enseñanza y que influye directamente en las representaciones construidas por ellos mismos).

La razón de ser de la evaluación formativa se refiere al valor funcional que tiene la información conseguida como producto de dicho análisis, y que de acuerdo con una concepción constructivista de la enseñanza, resulta de importancia fundamental para la ayuda ajustada (cuando se adapta a las necesidades y características del estudiante).

La evaluación formativa puede proporcionarle al profesor datos valiosos relativos a la orientación didáctica y la autoevaluación, en función de las

correspondientes intenciones educativas que se tengan en la programación. Para este tipo de evaluación pueden utilizarse los tres tipos de técnicas sugeridos desde este enfoque: informales, semi- formales y formales.

Cabe destacar que para episodios didácticos breves y para la forma continua de implementación, la técnica de evaluación a utilizar sería la informal y semi-formal; por ejemplo, los continuos intercambios a través de preguntas y respuestas, la observación intuitiva o dirigidas a través de listas de cotejos, los diarios de clases o registros etnográficos. Mientras que para episodios didácticos más amplios varias de las técnicas de evaluación formal serán las más adecuadas; por ejemplo, trabajos más estructurados, evaluación de la ejecución o basadas en problemas, mapas conceptuales, entre otros.

**Evaluación sumativa.** Puede ser considerada como la evaluación por antonomasia. Es la que se realiza al término de un proceso o ciclo educativo. Su fin principal consiste en certificar el grado en que las intenciones educativas se han alcanzado. Debe proveer información que permita derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global comprendida.

Uno de los temas asociados y a veces confundidos con este tipo de evaluación es el de la acreditación. Si bien debe reconocerse que la evaluación tiene entre otras funciones, una de tipo social, hay que señalar de inmediato que la evaluación sumativa no es sinónimo de acreditación. La evaluación sumativa alcanza un verdadero sentido cuando se realiza con el propósito de obtener información para saber si los alumnos serán capaces de aprender otros nuevos contenidos relacionados con los evaluados, Coll, 1987. (Citado por Díaz F. & Gerardo H., 2001).

Teniendo en cuenta las anteriores clasificaciones pareciera sencillo y muchas veces se concibe el proceso evaluativo como algo acabado y fácil de dinamizarlo al interior de las aulas, pero, lo cierto que detallando cada uno de los elementos que ello involucra se puede llegar a generar un dilema moral respecto al cuestionamiento si lo que se lleva a la práctica es realmente un proceso que se realiza para cumplir un requisito que muchas veces se convierte en laboral o por el contrario es una actividad que exige todo el estudio, compromiso, comprensión y sensibilidad del evaluador que para efectos del estudio se representa en el docente. Coherente con dichas consideraciones, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) plantean un significado de tipo constructivista sobre la evaluación, más centrado en su importancia y su función:

La actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la cual al profesor se le considera el protagonista y responsable principal. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas.

Para entender un poco más la dinámica que involucra los tipos de evaluación de acuerdo a esta clasificación es necesario tener en cuenta que mientras el docente no tenga un panorama conceptual claro, sobre qué tipo de evaluación desarrollan en el aula, ésta pierde su sentido social constructivista en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así mismo si los estudiantes

desconoce la interacción que surge al interior del acto evaluativo éste seguirá siendo un actor pasivo, al igual que los padres de familia los cuales son ajenos a la forma como se evalúa y mucho más el tipo de evaluación que se tiene en cuenta al interior del aula.

### **1.8 Estrategias para la Evaluación del Aprendizaje**

En la búsqueda permanente de la justicia y la objetividad, el profesor hace uso de estrategias evaluativas, acordes con su concepción de dicho proceso. La apreciación resultante no será totalmente subjetiva, como tampoco puede ser totalmente objetiva. Sin embargo, sí va a reflejar cómo entiende su papel y el del alumno.

Entre las estrategias que utiliza el profesor para concretar la evaluación, incluida la calificación, están las técnicas, los instrumentos, procedimientos y criterios que maneja.

Los instrumentos son las herramientas más elementales, que directamente reportan puntajes susceptibles de ser interpretados a la luz de procedimientos y criterios más generales. De esta manera, identificamos como instrumentos a los distintos tipos de pruebas, escalas, trabajos, tareas, etcétera.

Los procedimientos constituyen el método que se sigue para evaluar. Con frecuencia incluye más de un instrumento, procedimientos sistemáticos, o puede no incluir ninguno, procedimientos asistemáticos.

Por lo que hace a los criterios, constituyen la parte menos objetiva y más determinante de las estrategias de evaluación. Representan la base de los juicios que emite el docente. Las creencias que tiene por verdaderas y con base en las cuales es capaz de desechar lo erróneo, lo inaceptable en su esquema de la realidad o el deber ser. Estos criterios tienen su origen en la experiencia de cada sujeto, en la forma en que ha interactuado con el medio; en la lógica que ha encontrado en el funcionamiento social. Por lo tanto, en este apartado se incluyen todas las pautas de carácter social, económico, político y académico que en un momento dado permiten emitir un juicio.

### **1.9 Procedimientos e Instrumentos de Evaluación**

En la dimensión de las prácticas de evaluación puede incluirse lo relativo al conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios para realizar las actividades de evaluación. Los procedimientos e instrumentos, en particular, sirven para la evaluación de las distintas capacidades y contenidos aprendidos por los alumnos, así como de todas aquellas actividades de enseñanza y gestión realizada por el docente. Díaz, F & Hernández G (2001).

### **1.10 Técnicas e Instrumentos de Evaluación**

De acuerdo con la conceptualización de evaluación sobre la cual se fundamentan las prácticas de los docentes, éstos acudirán al uso de

estrategias, técnicas e instrumentos que le permitan “evaluar” a sus estudiantes.

En tal sentido, es pertinente anotar que los procedimientos e instrumentos, en particular, sirven para la evaluación de las distintas capacidades y contenidos aprendidos por los alumnos, así como de todas aquellas actividades de enseñanza y gestión realizada por el docente. (Díaz & Hernández G, 2001)

Para el caso del enfoque tradicional, las prácticas se estructuran centrando la atención en la reproducción y control del conocimiento, dejando de lado la producción o construcción y/o el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Como sugiere Prieto (2008): “muchos profesores centran su preocupación en la selección de aquellos instrumentos que les permitan medir, con la mayor precisión posible, la cantidad de conocimientos acumulados por los estudiantes, aplicando fundamentalmente pruebas objetivas y exámenes de respuestas cerradas”.

Refiriéndose a estas formas de evaluar, Pino (1996) citado por Bordas & Cabrera (2008), expresa que éstas, “son unas estrategias evaluativas cuantitativas conducentes a enfoques superficiales de aprendizaje”.

En contraposición, “Cuando el acento se coloca en el proceso de evaluación y se imbrica con el proceso de aprendizaje, la evaluación adquiere un potencial formativo que va mucho más allá de la persona que en el mero hecho de constatar avances y objetivos conseguidos” Bordas & Cabrera (2008). En este sentido se privilegia el proceso por encima de los resultados. “Esta concepción propiciaría el desarrollo de evaluaciones más justas y orientadas por principios éticos que formen a los estudiantes, es decir, se constituiría como un proceso para aprender” Álvarez (2007).

No obstante lo anterior, más allá de identificar desde qué perspectiva o conceptualización de la evaluación se seleccionan las estrategias, técnicas e instrumentos con los cuales se evaluarán los aprendizajes de los estudiantes, es de mayor relevancia tener claro con qué finalidad o propósito se implementan y qué uso se le da cada una de ellas. Es decir, independientemente de que sea examen tradicional, entrevista, observación, portafolio, informe o cualquier otro, lo más importante es para qué se utiliza la información que se obtenga de ellos.

Con relación a esto, Álvarez (2001) afirma que “El valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga. Más que el instrumento, importa el tipo de conocimiento que pone a prueba, el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de cualidades (mentales o prácticas) que se exigen y las respuestas que se espera obtener según el contenido de las preguntas o problemas que se formulan” (p. 17).

Ahora bien, este autor considera unas formas de evaluación en las que particularmente rescata su sentido formativo teniendo en cuenta el uso que de ellas se haga.

*El examen:* Técnica para evaluar el desempeño, los conceptos y habilidades básicas y aplicarlos usando ejemplos prácticos. Es uno de los medios existentes y fácilmente manejables de que dispone el profesor. En sí, como instrumento bien utilizado, el examen cumple funciones que pueden ser educativamente válidas.

La observación: tiene un sentido de evaluación informal, de hecho, cada docente hace apreciaciones y valoraciones constantemente, como base de lo que se entiende por “hacerse una idea de.” o “tener una opinión sobre..,”

Cada profesor hace constantemente apreciaciones sobre la base de hechos o de intuiciones, de juicios y también de presuposiciones y prejuicios. Tomar conciencia del valor formativo de estas valoraciones que genéricamente llamamos informales es introducirse en el camino de la recuperación de su potencialidad formativa.

La entrevista: La entrevista es una técnica básica de la evaluación que persigue la formación del alumno desde la perspectiva misma de los participantes, que incluye, claro está, al profesor y al alumno. Aquí la evaluación se lleva a través del diálogo, previa asunción de que los papeles que cada uno desempeña están dirigidos hacia el mutuo entendimiento, dejando de lado cualquier asomo de ejercicio coercitivo de autoridad.

El cambio de usos debe llevar a utilizar las técnicas disponibles con otras intenciones, con otros fines. Poner un examen, de cualquier tipo que sea, corregir un trabajo o unas pruebas, sólo tienen sentido educativo o formativo si informan al sujeto que ha respondido sobre la calidad de su respuesta, la forma de elaboración de la misma, la explicación de los fallos o errores, el proceso de comprensión y de elaboración del pensamiento. Álvarez (2001, p. 23).

De acuerdo a Berliner, (1987) (citado por Díaz F. Hernández G.) existe una clasificación en cuanto al grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones: Técnicas informales, semi formales y formales.

Técnicas informales: se utilizan dentro de episodios de enseñanza (generalmente cortos), con una duración breve. Como exige poco gasto didáctico pueden utilizarse a discreción con la situación de enseñanza-aprendizaje. Además, dichas técnicas se distinguen porque el profesor no las presenta a sus alumnos como actos evaluativos y en ese sentido los alumnos sienten que no están siendo evaluados. Dentro de ellas, se identifican dos tipos: observación de las actividades realizadas por los alumnos y exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

Técnicas semiformales: caracterizadas por requerir de un mayor tiempo de preparación que las informales, demandan mayor tiempo para su valoración y exigen a los alumnos respuestas más duraderas (lo cual hace que a estas actividades se les impongan calificaciones); en particular, por esta última razón los estudiantes suelen percibir las más como actividades de evaluación en comparación con las técnicas informales. Entre este tipo de técnicas están: ejercicios y prácticas que los alumnos realizan en clases y tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlas fuera de clases.

Técnicas formales: este tipo de técnicas exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control. Gnenovard & Gotzens, 1990 (citado por Díaz F. & Hernández G., 2001). Por esta razón, los alumnos (y los profesores inducen a ello) los perciben como situaciones “verdaderas de evaluación.

### 1.11 Bases Investigativas

El tema de la evaluación requiere un profundo análisis desde los diferentes estudios que lo abordan, para dicho análisis se tienen en cuenta diversos aspectos como aquellos que se orientan a las concepciones sobre evaluación desde la perspectiva de docentes; otros enfatizan la evaluación como proceso o como un acto final del aprendizaje de los estudiantes, además se encuentran estudios que plantean algunas estrategias evaluativas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y en algunos se resalta la importancia de establecer criterios coherentes con los objetivos de la evaluación.

Para iniciar se cita la tesis doctoral de Josep María Zaragoza Raduá realizada en el 2004 sobre **“Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos”**, estudio cuyo propósito fue analizar las actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde una doble contextualización: el ámbito territorial de Catalunya y el marco referencial de la LOGSE.

La investigación se estructuró en diferentes fases, el análisis permite formular propuestas de mejora en referencia a la formación sobre evaluación así como también proporciona elementos para la reflexión de la propia praxis evaluativa. Los objetivos concretos se resumen en explorar si diferentes aspectos personales y profesionales del enseñante así como aspectos contextuales y estructurales del centro de trabajo establecen diferencias significativas en las actitudes hacia la evaluación.

La metodología propuesta en el estudio fue de enfoque cuantitativo y cualitativo, ya que presenta hipótesis de trabajo, la muestra, la técnica de recogida de información e instrumentalización, las variables y las técnicas de análisis empleadas hacen parte de los enfoques antes mencionados. Los resultados se han agrupado alrededor de tres bloques: caracterización de la muestra según las diferentes variables; descripción de la escala de actitudes globalmente y por factores -componentes actitudinales y dimensiones de la evaluación y perfiles diferenciales, que sean estadísticamente significativos, en los factores de la escala de actitudes en función de las diferentes variables estudiadas.

Dentro de las conclusiones que presenta el estudio se resaltan: - Los docentes tienen una actitud globalmente positiva en el campo cognitivo; una actitud de indiferencia en el componente afectivo y las actitudes más altas se dan en el componente conductual.

Los docentes presentan actitudes positivas, en general, hacia las funciones; pero cierta tendencia negativa respecto la función formativa. Actitudes bastante positivas en las formas de evaluar, pero otorgan más importancia a los exámenes que a las actividades y los trabajos realizados. Las actitudes más altas y globalmente positivas se dan en la coordinación. Las actitudes más bajas, aunque positivas y próximas a la indiferencia, se encuentran al considerar evaluación y rendimiento. Por último, las actitudes por encima de la media escalar, pero alrededor de la indiferencia, corresponden a la imagen de la evaluación.

Por lo que concierne a la influencia de las diferentes variables sobre las actitudes, la etapa en que se imparte docencia, la asistencia a actividades de formación sobre evaluación y la satisfacción sobre la formación recibida, el

cargo y el tipo de cargo que se ejerce y la percepción que se tiene sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos influyen de manera global y significativa en las actitudes.

Esta investigación es relevante para el presente estudio ya que permite precisar como los docentes presentan cierta tendencia a la valoración cognitiva de los estudiantes, dejando en un segundo plano lo socio afectivo que tienen los estudiantes en el proceso de formación y es precisamente este aspecto que en la presente investigación se quiere abordar. Además refleja la tendencia de los docentes a actuar en su quehacer pedagógico de acuerdo a la formación recibida.

En el mismo sentido, Rivera, et al (2006) presentan la investigación: **La Generación emergente en la Evaluación de los aprendizajes: Concepciones y Modelo**, realizada en Venezuela, estudio en el cual se propone hacer una revisión de las construcciones teóricas sobre las concepciones y modelos que fundamentan la evaluación educativa cualitativa desde la perspectiva del enfoque constructivista lo que permite reflexionar acerca de la generación emergente de la evaluación como una estrategia útil y necesaria para la transformación de la acción educativa en aras de la formación de un hombre que rescate su autoconciencia en el conocimiento de sus propias realidades.

De este estudio se resalta la urgente necesidad de que los docentes conozcan y comprendan las múltiples características que estructuran el carácter cualitativo de la evaluación, ya que este hecho insta al docente a reconstruir su pensamiento en lo que se refiere al significado del aprendizaje y al papel de la evaluación y a modificar una serie de hábitos organizativos anclados en el pasado, señalando los modelos de evaluación cualitativos

orientados bajo el enfoque interpretativo y crítico como la opción más adecuada.

Igualmente, es importante resaltar la investigación realizada por Iraima Moreno y José Ortiz sobre **“Docentes de Educación Básica y sus Concepciones Acerca de la Evaluación en Matemática”**, realizada en el estado de Apure –Venezuela en el año 2008. El objetivo general de la investigación consistió en analizar las concepciones de los profesores respecto a la evaluación en Matemática; para lo cual se persigue: identificar las concepciones que poseen los profesores respecto a evaluación en Matemática; caracterizar las concepciones de los profesores respecto a evaluación en Matemática, además identificar posibles articulaciones entre las concepciones de los profesores respecto a evaluación en Matemática y lo establecido en las normativas legales vigentes. Los sujetos del estudio fueron siete profesores de matemática de la tercera etapa de Educación Básica (7º, 8º y 9º grados) que laboran en la Unidad Educativa Amantina de Sucre y el Liceo Francisco Lazo Martí, ubicados en el Municipio Biruaca y San Fernando, del Estado Apure, Venezuela. Los mismos participaron tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas a profundidad en forma voluntaria.

La investigación recurrió a la complementariedad de técnicas cualitativas, ya que según los autores, en el campo educativo la complementariedad constituye una vía para lograr explicar situaciones concretas, utilizando el *estudio de caso* como un abordaje que permite la incorporación de varias técnicas combinadas según la naturaleza del estudio: igualmente se recurre al *grupo de discusión* como una técnica, que según Canales y Peinado (1995), es comúnmente usada en los estudios cualitativos. Esta técnica según señala la investigación favoreció la creación de un espacio de “opinión

grupal” que permitió la verificación de opiniones pertinentes, adecuadas o válidas en torno al tema de la evaluación en Matemática.

Algunas de las conclusiones que resalta la investigación es que la evaluación se centra más que todo en el alumno respecto a sus conocimientos, habilidades, fallas o deficiencias, verificar los logros alcanzados respecto de los objetivos y los contenidos. Además se refleja la connotación cuantitativa que le dan los profesores a la evaluación en Matemática, por cuanto consideran que se realiza para colocar una nota. En este mismo sentido la evaluación es importante, porque su finalidad es la de obtener información sobre los alumnos y su aprendizaje, la evaluación de objetivos se usa para verificar el logro de los objetivos planeados. Por otra parte los profesores consideran que se debe evaluar los contenidos, pero se centran más que todo en el aspecto conceptual, aunque algunos hacen alguna mención somera a lo actitudinal y procedimental.

Las evaluaciones en Matemática se hacen a través de pruebas, las cuales son elaboradas por los profesores de acuerdo con los contenidos planificados; no se hace referencia a la evaluación de procesos, pues generalmente las evaluaciones se limitan a una repetición de lo explicado por el profesor en clase, por lo tanto se hace referencia solo a la evaluación de producto o evaluación sumativa. Dado que la evaluación está centrada en el trabajo del alumno, los profesores hacen poca referencia a la evaluación del docente, sin embargo algunos consideran que también debe ser evaluado su trabajo.

En cuanto a la evaluación para la toma de decisiones, la aplican mayormente para asignar una calificación a los alumnos y decidir de acuerdo a la puntuación establecida si son promovidos o no al grado inmediato superior.

Los profesores se asignan cierta responsabilidad en la complejidad de la evaluación y dan mayor importancia a que los evaluadores sean internos, es decir, que debe ser el profesor, pero consideran la posibilidad de que puede hacerse una evaluación externa.

Un estudio más que investigó sobre las concepciones evaluativas es el de María Graciela Di Franco titulado: **Las representaciones docentes en la evaluación escolar**, llevado a cabo para optar por el título de Magister en Evaluación otorgado por la Universidad Nacional de La Pampa, el cual tuvo como finalidad entender el significado que las prácticas de evaluar tienen para los docentes, cómo orientan las acciones y decisiones respecto a la enseñanza, al aprendizaje, a la selección de los materiales escolares y a la organización de las tareas. Se centra la atención en la evaluación y se tienen en cuenta teorías implícitas sobre la misma.

La investigación se propuso indagar las representaciones docentes sobre la evaluación escolar, en el marco de las teorías crítico transformadoras. Es así, como la investigación liderada por la autora se reviste de un carácter cualitativo que entiende que los hechos nunca hablan por sí solos, y un estudio cualitativo hace posible un enfoque naturalista, no manipulativo.

En este sentido en la investigación se entrevista, describe, graba, interpreta y valora los intercambios escolares. La actividad investigativa es relacional y situacional. En el transcurso de la investigación se advirtió la contribución a la transformación y, a su vez, que quien investiga ha sido transformada en la interacción con los colegas. No se trató de examinar conductas sino de entender la construcción del sentido de la evaluación; es decir, estar con otros emotiva y cognitivamente. De esta manera se producen significados sociales que son utilizados por los docentes como procesos interpretativos

de las prácticas de educar y de evaluar en la escuela. Este carácter interpretativo se funda no sobre un mundo objetivo, sino en el contexto de la vida. Por ello, el modo de conocerlo no puede ser sino a través de la comprensión de las estructuras significativas mediante la participación en ellas, a fin de rescatar la mirada de los participantes y comprender el sentido y significado de la acción en un contexto de relaciones intersubjetivas que se generan en la escuela y fuera de ella.

A manera de síntesis, el trabajo del alumno es siempre visible y la evaluación informal lo registra todo en relación a juicios de excelencia que se extienden a las actividades más cotidianas del aula. Esta observación, como evaluación informal se encuentra en relación directa con la evaluación formal. Así puede advertirse por parte de los profesores, de la importancia de la evaluación de todos los días. Por otro lado una prueba escrita individual se cruza en un sutil entramado que provee una nota a los alumnos, notas que marcan la distancia a las normas de excelencia. Concluye la autora en su trabajo investigativo, que estas normas no existen de forma aisladas sino que dependen de una cultura docente que le otorga su valor y le confiere un sentido a las prácticas evaluativas.

Por otra parte, la investigación **“Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes chilenos destacados en educación básica,** realizado por Vergara Reyes Claudio Ernesto en el 2011, plantea la necesidad de caracterizar las concepciones acerca de la evaluación del aprendizaje de los docentes destacados pertenecientes a diferentes establecimientos de educación básica de la comuna de Curicó, Chile. Para el grupo de profesores investigados la concepción de evaluación tiene propósitos formativos dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje, lo que permite señalar que es acertada y coherente con los principios

fundamentales de una evaluación para el aprendizaje, pero con ciertas discrepancias en el ámbito técnico y práctico en lo que se refiere a los instrumentos de evaluación diseñados y/o implementados. Además, los docentes enfatizan en la naturaleza formativa de la evaluación, sin embargo la función sumativa y certificadora se hace evidente en la práctica. En últimas el proceso evaluativo se reduce a la asignación de calificación y no a la valoración del desempeño de los estudiantes, debido a las exigencias administrativa que significa para el docente.

En el plano Nacional, en términos de concepciones se tiene el estudio realizado por Claudia María Gómez Builes y Norma Lía López Lopera en el 2011 en Antioquia denominado “**Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pío xii del municipio de San Pedro de los Milagros**”, cuya finalidad es reconocer las concepciones y prácticas evaluativas actuales de la Institución Educativa Pío XII para construir una propuesta de evaluación pedagógica que fortalezca los procesos de la enseñanza – aprendizaje y que a la vez contribuya a la formación integral de los educandos a la luz de la realidad y la teoría.

El enfoque metodológico con el cual se abordó este estudio fue la Investigación Acción Educativa que se centra en el análisis de las situaciones vividas por los docentes para lograr su comprensión y así transformarlas. Además se resalta el carácter cualitativo de este estudio sobre Prácticas Evaluativas dado que está acorde con los propósitos de este tipo de investigación, pues se pretende no sólo describir los procesos evaluativos llevados a cabo en la Institución Educativa Pío XII sino también proponer nuevas formas de asumir la evaluación. Para la muestra se tomaron 150 estudiantes e igual número de padres y 5 docentes que corresponden al 10%

de la población, perteneciente a los grados 2º, 5º 6- 11º de la Institución escogidos aleatoriamente.

La información se recolectó a través de observaciones directas, encuestas aplicadas a estudiantes, padres de familia y docentes y una revisión documental. De los datos recolectados, las autoras del estudio concluyen que en la institución educativa investigada la evaluación es concebida de manera integral, es decir, se tienen en cuenta la dimensión cognitiva y actitudinal como componentes del Sistema Institucional de Evaluación, los estudiantes y padres de familia lo perciben así pues consideran que se evalúan los conocimientos actitudes y valores. Además, el desarrollo del estudio permitió hacer una reflexión de las prácticas de enseñanza que utilizan los docentes y que se traducen en las estrategias de evaluación implementadas. Aunque se reconocen variedad de formas evaluativas (talleres, guías, pruebas orales y tipo icfes), aún persisten formas de enseñanza tradicionales que no permiten concebir la evaluación desde el enfoque crítico que fundamenta el quehacer pedagógico.

Finalmente, se hacen unas recomendaciones encaminadas a que la institución implemente de manera más periódica jornadas pedagógicas entre los docentes que tengan como propósito la reflexión sobre la evaluación desde su carácter epistemológico y práctico para responder a los nuevos enfoques que se plantean. Esto se refiere especialmente a la apropiación por parte de los docentes del modelo pedagógico, de los postulados actuales que se dirigen al desarrollo de competencias.

También en el ámbito nacional se destaca la investigación realizada por Aguas, M. E y otros (2011), titulada **“Proceso de evaluación que desarrollan los docentes del área de lenguaje del grado quinto en las**

**instituciones educativas Santa Bárbara y otras**”, el estudio se desarrolló en varias escuelas del departamento de Bolívar, cuyo propósito era describir y caracterizar el proceso de evaluación desarrollado por los docentes, teniendo en cuenta la mirada de los estudiantes en el proceso formativo; los autores describen que encontraron una diversidad de concepciones entre estudiantes y docentes acerca de la evaluación como proceso formativo; los estudiantes del grado quinto plantearon que la modalidad de evaluación es bancaria, mientras que los docentes tienen una opinión favorable a concebir los procesos evaluativos como formativos. En cuanto a la evaluación como proceso formativo (evaluación diagnóstica, procesual y final), los datos estadísticos expresaron que la evaluación diagnóstica es una práctica débil; mientras que la evaluación procesual y final adquieren mayor fuerza en la práctica.

Otro dato relevante en esta investigación hace alusión a la evaluación como proceso participativo, siendo similar tanto para docentes como a estudiantes. Ambos reconocen que en los procesos evaluativos en las instituciones, la heteroevaluación es una práctica muy fuerte y dominante, mientras que la coevaluación y la autoevaluación es apenas incipiente; estos procesos se dan de forma esporádica, lo cual indica que el proceso de valoración de los estudiantes se da de manera unilateral.

Otro estudio que se destaca dentro de los que investigan acerca de las concepciones de evaluación es el realizado por Fernando Guío Gutiérrez en el 2011 titulado “**Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física en colegios distritales de la localidad de Usaquén**”, en el cual se propone identificar desde las expresiones de los docentes, las experiencias, prácticas y concepciones que acerca de la evaluación tienen

los profesores de Educación Física en los colegios oficiales de la localidad de Usaquén. El diseño de la investigación es cualitativo con un alcance fundamentalmente descriptivo. La recolección de la información se realizó a través de la aplicación de una entrevista no estructurada al personal docente de Educación Física de las once instituciones educativas oficiales de La localidad. El proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos dio origen a las categorías que caracterizan las prácticas evaluativas en la localidad.

El estudio concluye señalando que la población docente investigada identifica los elementos de una evaluación auténtica y sus concepciones están enfocadas hacia una evaluación cualitativa. Así mismo se evidenció la utilización de procedimientos y herramientas alternativos a los tradicionales como las guías de clase, las narrativas de los estudiantes, sus compromisos, evaluaciones escritas y registros personales. En este mismo sentido, se mostró que el principal y más utilizado instrumento de evaluación es la observación, lo cual indica que en gran medida los resultados de la evaluación de los estudiantes se construyen sobre la subjetividad y apreciaciones del docente. Desde esta mirada, el autor manifiesta que más que una evaluación, esto se constituye en un proceso de valoración en el que se reconoce el esfuerzo, méritos y cualidades del estudiante. El autor indica además, que aunque en su investigación no se trataba de proponer o construir nuevas estrategias para la evaluación, el diálogo con los docentes, sobre el tema si generó espacios de reflexión y discusión acerca de la evaluación.

Por último, el investigador hace unas recomendaciones dentro de las cuales señala lo importante que sería indagar acerca de los pensamientos y tendencias acerca de la evaluación en otras disciplinas, ya que se podrían

encontrar alternativas aplicables al área, como por ejemplo el uso de rúbricas. En este sentido, el presente estudio es valioso para nuestra investigación la cual busca identificar las concepciones de evaluación que tienen los docentes de diferentes áreas (Castellano, Matemáticas, Naturales y Sociales).

Por su parte Isabel Cristina Saavedra Monroy, Pablo Andrés Saavedra Monroy y Edward Freder y Vidal Reyna en su tesis titulada **“Concepciones y prácticas evaluativas de la institución educativa Hernando Llorente Arroyo, del corregimiento de Salónica, municipio de Rio frío, Valle del Cauca” (2011)**. Se propusieron identificar cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas actuales de la institución en estudio y la incidencia que estos tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los autores resaltan como el Proyecto educativo institucional está bien diseñado en teoría, abarcando la evaluación como integral, continua, permanente, flexible, sumativa, formativa y participativa, pero no se involucra a la comunidad educativa en su diseño, divulgación y seguimiento, lo que genera un distanciamiento entre el marco de referencia, las concepciones y las prácticas pedagógicas. En la práctica educativa se observan dualidades entre el entramado teórico y el quehacer del docente, ya que se percibe un reduccionismo de la evaluación al carácter instrumental reproduciendo casi exclusivamente un paradigma cuantitativo. Además, la comunidad educativa considera la evaluación como un instrumento para medir los conocimientos, por lo cual no se dan cuenta de la necesidad apremiante de una formación integral que dinamice y potencialice al ser humano.

Como resultado de la investigación se elaboró una propuesta creativa y dinámica en la cual se compilan algunas formas de evaluación, que tienen

como objetivo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, invitando a los docentes a una resignificación permanente de la evaluación, y por consiguiente a una praxis más dinámica, participativa y reflexiva. También se hace necesario articular a la educación que se imparte los conceptos de enseñabilidad, educabilidad y dialógica entre la comunidad educativa para que de esta forma haya una revisión permanente de las metodologías, generando un trabajo no solamente por el desarrollo cognitivo sino teniendo en cuenta todas las dimensiones del ser humano.

**Consideraciones Generales:** Todos los estudios referenciados sobre Concepciones de la Evaluación resaltan la importancia de considerar la evaluación como un medio para lograr el aprendizaje y más aún como un instrumento de transformación de la práctica pedagógica. Así mismo en su gran mayoría, los docentes entrevistados para el efecto del desarrollo de los mencionados estudios, reconocen el carácter formativo que debe involucrar el proceso evaluativo, es decir, manifiestan interés por tener en cuenta las habilidades, las actitudes y aptitudes de los estudiantes en el acto evaluativo; se perciben ciertas discrepancias en el acto práctico en lo que respecta al diseño e implementación de instrumentos de evaluación que involucren estos aspectos.

En términos de evaluación de los aprendizajes, Mario Hernández Nodarse, en su artículo “**la Evaluación de los Aprendizajes: ¿Estimulo o Amenaza?**”, referencia el estudio realizado en el 2004 **sobre La evaluación del aprendizaje de la Química en grupos de alto rendimiento**, el estudio se apoyó en diversos métodos, tales como el histórico-lógico, análisis-síntesis, la modelación y la observación, y tomando elementos de la investigación participativa. En la fase exploratoria, y a través de encuestas y

entrevistas a alumnos y maestros del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE) V. I. Lenin, se puede apreciar la insatisfacción que ambas partes tienen, con relación al efecto de la evaluación sobre el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, se reconoce la necesidad de mejorar en dicho proceso evaluativo, pero se desconoce o no está claro la forma de cómo hacerlo.

Asimismo, en este estudio se presenta un grupo de problemas presentes en la práctica evaluativa. Algunos de ellos son:

- Establecimiento de ambientes de aprendizajes inapropiados; ausentes de motivación, de confianza, de comunicación y de análisis compartido.
- Son frecuentes las evaluaciones estereotipadas y tradicionales, carentes de un diseño conceptual (contenido y forma) apropiado, existe mayor preocupación por la cantidad de conocimientos acumulados que, por los procesos ejecutados.
- En muchas ocasiones las evaluaciones que se realizan no responden a problemáticas principales existentes en el aprendizaje.
- Poca variedad de técnicas y alternativas evaluativas, y falta de correspondencia entre los conocimientos reales de los estudiantes y las altas calificaciones que reciben frecuentemente.

De acuerdo a lo anterior, el autor plantea que no toda la responsabilidad de la problemática evaluativa debe recaer en los docentes ya que en los últimos años, la evaluación casi se ha convertido en una ciencia particular; han surgido nuevas concepciones, y modelos, y se han desarrollado experiencias acerca de la evaluación, sobre lo cual, los profesores no están suficientemente actualizados.

Desde esta perspectiva evaluativa la investigación concluye en que el efecto de rechazo y amenaza de la evaluación en los estudiantes, está íntimamente

relacionado con la desatención del proceso en la esfera motivacional, lo cual trasciende en las dimensiones: activación-regulación y significatividad del aprendizaje. Se lesiona así la autoestima, la conciencialización, la responsabilidad, y el compromiso moral y social del que aprende. Es necesario trazar estrategias evaluativas pertinentes y comunes desde una reconceptualización de la evaluación, haciendo que esta se convierte en un estímulo, en un resorte del desarrollo, en propulsor de esfuerzos motivados y mayores para aprender más y mejor.

En el estudio **“La evaluación como dispositivo para mejorar los aprendizajes de la educación básica del estado de Guanajuato”** realizado por Rafael Díaz García en el 2007, se focalizan las problemáticas en la educación para los niveles de primaria y secundaria, y lo más importante, se considera a la evaluación de los aprendizajes y el uso de los resultados, como una estrategia para mejorar el desempeño de los estudiantes en las escuelas y mejorar la práctica docente, detectar áreas de oportunidad en el currículo, desarrollar proyectos en materia de política educativa y para apoyar a las escuelas, zonas, municipios o regiones sobre problemáticas educativas bien identificadas. Para este estudio se utilizaron dos procesos de evaluación denominados Diagnóstica y ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), las cuales se aplicaron de manera censal a todas las escuelas primarias y secundarias del estado de Guanajuato al inicio y fin del ciclo escolar 2005 – 2006, con la información de estas evaluaciones se realizó un análisis estadístico para determinar comportamientos en los aprendizajes de los alumnos.

De dicho análisis se concluyó que en materia de aprendizajes educativos, los estudiantes de educación básica del estado de Guanajuato presentan bajos índices de aprovechamiento escolar tanto en primaria como en secundaria

por lo que se percibió la necesidad de disponer de mecanismos más eficientes para evaluar y entregar resultados que favorezcan la toma de decisiones, por lo tanto la implementación de modelo de evaluación que garantice la mejora de resultados en el sistema educativo, dan lugar al propósito de la presente investigación. Ese modelo de evaluación es el Dispositivo para la mejora de aprendizajes en educación básica, el cual se compone de dos procesos de evaluación, los procesos de análisis y preparación de resultados por alumnos, grupo y escuela, difusión de los mismos, definición de estrategias para la interacción entre alumnos, docentes y padres de familia.

El resultado de esta interacción se plasmará en la definición de metas de aprendizaje por alumno y grupo, y de ser posible la integración de portafolios o carteras para el registro y seguimiento del comportamiento en materia de aprendizajes de los alumnos. El dispositivo está desarrollado con un enfoque sistémico que propicia la interacción entre los actores y la mejora educativa.

Para finalizar, es preciso anotar que dicho dispositivo está fundamentado teóricamente dentro del estudio, pero sólo se presenta como una propuesta la cual no fue implementada, por lo tanto no se reportan resultados ni mucho menos conclusiones al respecto.

También para la presente investigación es relevante citar el artículo presentado por Juvenal Padrón Frago y Ana Vega Navarro docentes de la Universidad de la laguna sobre el Impacto de la Evaluación Externa en tres Centros educativos: Regularidades y Divergencias; en el cual se referencia la investigación realizada en el 2008 sobre **“Análisis del impacto de los procesos de evaluación externa en los centros educativos de Canarias,**

**su incidencia en la organización escolar, el aprendizaje del alumnado y la atención del alumnado en riesgo de exclusión social”.** Este estudio se realizó en cuatro centros educativos: tres de educación secundaria y uno de educación infantil y primaria, estos centros debían estar desarrollando planes de mejora como resultado de la evaluación externa, pero que respondieran a características diversas en cuanto a tipo de enseñanza que impartían y cultura innovadora, dentro de los objetivos se tienen: explorar la puesta en práctica y el impacto de los planes de mejora en los centros escolares, así mismo analizar las condiciones que favorecen el desarrollo de las evaluaciones externas.

La metodología propuesta es cuantitativa, la técnica de recogida de datos utilizadas fueron las entrevistas individuales o en pequeños grupos, se entrevistaron a los miembros del equipo directivo, coordinadores de las comisiones de evaluación y calidad y a los coordinadores de los proyectos de innovación, además se realizó el análisis de documentos como los informes de evaluaciones de los centros y los planes de mejora.

Como resultado de este estudio se tiene que las implicaciones de la evaluación en la mejora fue diferente en los centros, dos centros elaboraron un verdadero plan de mejora y un tercero se limitó a un conjunto de propuestas aplicadas de manera diversa en la práctica; el rendimiento académico refleja unos resultados buenos en dos casos y un resultado medio en otro caso, así mismo en dos centros el profesorado se caracteriza por una participación y compromiso generalizado y un tercero, por el contrario, refleja la situación desigual. Por otra parte los objetivos de mejora más compartido en los tres centros se agrupan en torno a la problemática de la convivencia del alumnado, el rendimiento académico, la adquisición de

destrezas y hábitos, la participación conjunta del profesorado en determinados ámbitos de actuación y por último, la relación con las familias y el logro desde su implicación efectiva en los procesos de mejora.

La anterior investigación es relevante para el presente estudio ya que toma el proceso de evaluación de los aprendizajes como punto de partida para la mejora de los procesos curriculares y planes institucionales, además destaca el aporte de las familias cuando se da una buena relación con la institución, convirtiéndose en un apoyo a los procesos de mejoramiento institucional.

De la misma forma, se tiene la tesis doctoral titulada “**Didáctica aplicada a la evaluación en el área de lengua castellana y literatura en educación secundaria**”, realizada en el 2010 por Bartolomé Delgado Cerrillo. El objetivo principal del estudio es renovar el modelo de evaluación, adaptarlo a la realidad en que se desarrolla la labor docente, humanizar el proceso de evaluación de cara al alumnado, y conseguir el grado más alto posible de equidad y objetividad en el proceso; la metodología para la recogida de información, se realizó seleccionando una muestra de cien profesores de LCL (lengua castellana y literatura), que actualmente están impartiendo la docencia en el área en diferentes centros de Córdoba y provincia, y trescientos alumnos, a razón de tres alumnos por grupo en los que imparte docencia cada uno de esos profesores.

La investigación se realizó en tres fases: planificación; recogida de información y detección de necesidades de formación por parte del profesorado- análisis de las prácticas evaluadoras del profesorado del área de LCL en educación secundaria y por último análisis e interpretación de los resultados.

El estudio desde un punto de vista práctico invita a reflexionar sobre la necesidad de actualizar la evaluación en el área de LC al igual que otras áreas de Educación Secundaria. Es la percepción de que en la realidad de la práctica educativa se dan entre otras las siguientes contradicciones: La práctica habitual contempla la evaluación como una consecuencia lógica de la acción docente que no plantea ningún problema, ya que el instrumento usual —el examen tradicional— tiene más que demostrada su fiabilidad cuando se trata de acreditar que se ha adquirido un conocimiento determinado. Es decir, hacemos justamente lo que se espera de nosotros: que los alumnos vayan debidamente acreditados al Bachillerato y después a la Universidad.

Sin embargo, las normas oficiales y las orientaciones técnicas, en la medida que se conocen, y aun los problemas que acosan en las aulas, recomiendan insertar la evaluación dentro del proceso educativo para mejorarlo, para que ayude a observar los procesos de aprendizaje para comprenderlos mejor, regularlos en función de cada individuo o pequeño grupo y, atender, por lo tanto, a la diversidad de modos y ritmos de aprendizaje de los alumnos; a practicar una evaluación participativa, con reparto de responsabilidades con el alumno en cuanto a juicios valorativos; a replantearnos objetivos y métodos de enseñanza, y finalmente, a cumplir su función acreditativa.

Acuña Maldonado Olía y Ramírez Lugo Francisco Ricardo en su estudio **“Análisis del proceso de evaluación del aprendizaje en la telesecundaria”** realizado en el 2010, se propusieron identificar y conceptualizar las modalidades de evaluación utilizadas por los profesores de la Telesecundaria Federalizada número 86 de La Palma, El Fuerte, de Sinaloa México, con las teorías existentes al respecto, para sugerir alternativas que pudieran contribuir a la implementación de prácticas

evaluativas que permitieran una verificación continua de los avances de los estudiantes, y así mejorar tal proceso.

El enfoque metodológico con el cual se aborda el análisis del proceso de evaluación del aprendizaje se inscribe dentro del tipo cualitativo dado que se describen situaciones, eventos, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones, tanto de los profesores como de los alumnos. Pero además, el estudio estuvo basado en la combinación de un modelo de investigación descriptiva con el de estudio de casos para lo cual se investigó al total de los alumnos de las Institución (47) y sus tres (3) profesores. Se hizo uso del procedimiento de triangulación al contrastar datos obtenidos por medio de los instrumentos aplicados en la investigación, los cuales fueron: cuestionarios a docentes y estudiantes, observaciones y la entrevista no estructurada.

Luego de realizada la investigación los autores concluyeron expresando que aunque los estudiantes en ocasiones suelen confundir a la evaluación con el examen, Ellos manifiestan que la evaluación es más que la mera asignación numérica y que su finalidad es saber si el estudiante está logrando los objetivos planteados. Por su parte los profesores consideran distintas finalidades de la evaluación desde que es para que los alumnos tomen conciencia de sus propios conocimientos, hasta que es para que el profesor en base a los resultados disponga nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Otro hallazgo importante en este estudio es que los profesores utilizan mayormente una evaluación formativa que se utiliza permanentemente ya que permite ver los avances de los alumnos y corregir sobre la marcha los procesos para asegurar cumplir los objetivos y dejan otras “tareas, trabajos y

participaciones” a los alumnos para promediar sus resultados al emitir una calificación final, situación en que todos los alumnos estuvieron de acuerdo.

Por último, al ver que los resultados del estudio mostraron la claridad que los docentes tienen al respecto de las características, modalidades y finalidades de la evaluación. Los autores recurren a plantear unas recomendaciones que van dirigidas a aplicar con mayor flexibilidad los procesos evaluativos e ir modificando en la marcha las estrategias utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además se sugiere que el profesor diseñe sus propios instrumentos de evaluación y que los pueda modificar en relación al cómo se abordan los temas de las asignaturas utilizando los referentes culturales de los alumnos, para lograr la comprensión y construcción del conocimiento de los alumnos.

Siguiendo con el recorrido investigativo se tiene el estudio realizado por Víctor Hugo Villena Betancour en su tesis: **La Evaluación de los aprendizajes y su incidencia en el Rendimiento Académico de los estudiantes de 6º, 7º y 8º del centro de Educación Básica José Joaquín Olmedo de la Parroquia de Ambatillo Cantón Ambato Provincia de Tungurahua (México)**, la cual buscaba determinar causas y efectos de la Evaluación de Aprendizajes y su incidencia en el Rendimiento Académico de los estudiantes, se resalta en el estudio que un gran porcentaje de maestros, carecen de conocimientos de una evaluación adecuada de los aprendizajes debido a una aplicación monótona de la misma o falta de capacitación de los docentes, etc. Incidiendo de esta manera en el rendimiento académico de los educandos. Esto nos permite determinar que en todo proceso educativo es imprescindible aplicar la adecuada evaluación de los aprendizajes ya que de no hacerlo esto afectará directamente en el rendimiento académico de los estudiantes demostrándose en el poco interés por mejorar, tanto de parte de

los docentes como de los dicentes, llegándose a determinar un fracaso escolar en las instituciones educativas.

Este mismo autor, como resultado del proceso de sistematización de la investigación desarrollada concluye que la aplicación de una evaluación inadecuada de los aprendizajes por parte de los docentes hace que el Rendimiento Académico sea más bajo, por lo tanto, los Maestros tienen un rol muy importante. Al observar los resultados obtenidos, se puede manifestar que los docentes no actualizan sus conocimientos en Evaluación de los Aprendizajes ya que se ha convertido en una aplicación rutinaria de la misma, además manifiesta que el desconocimiento de técnicas e instrumentos de evaluación impide lograr un mejor rendimiento académico en los estudiantes del Centro Educativo.

Todas estas conclusiones a la que llega el autor obligan a un análisis de las funciones que cumple la evaluación en la práctica educativa como un medio de sensibilización de los profesores, antes que preocuparse de proporcionar modelos prescriptivos de evaluación para que los sigan. Tal como entendemos la práctica de evaluar, el significado y usos de los profesores no van a cambiar necesariamente con sólo decir cómo ha de realizarse ésta, siguiendo modelos teóricos o aconsejando técnicas concretas. De hecho hay que preguntarse la razón de determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente.

En el plano Nacional se tiene el estudio titulado **“Una aproximación a la evaluación de los estudiantes en las instituciones educativas oficiales de Ibagué, desde la mirada de sus protagonistas”** llevado a cabo en doce instituciones educativas oficiales de la ciudad de Ibagué, durante el año 2010

por los docentes Luz Stella García Carrillo, Sandra Esperanza Cely, Martha Cecilia Guzmán y Fabio Moncada Pinzón, pertenecientes al grupo de investigación Devenir Evaluativo UT. El grupo plantea los retos que una finalidad de la evaluación de aprendizajes, claramente establecida, podrá asumir de cara a favorecer desde su ejercicio habitual, aprendizajes más válidos y aplicables en los entornos cotidianos de los estudiantes.

La investigación realizada toma una muestra de docentes oficiales, en los niveles de Básica y Media, en doce instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, en la cual se confirma que la finalidad de la evaluación, como una fase o momento previo al proceso, capaz de iluminar y determinar hacia dónde, cómo y para qué del proceso evaluativo mismo, adolece de total claridad, se encuentra indeterminada o finalmente termina obedeciendo a unas prácticas irreflexivas, cargadas de una sospechosa inercia de la enseñanza, adherida, como un lastre del que muchos docentes desearían desamarrarse.

En esta misma línea encontramos la tesis doctoral de José María Arribas referenciada en el año 2012, la cual estudia **“El rendimiento académico en función del sistema de evaluación y calificación empleado”**, La muestra objeto de estudio está formada por 30 asignaturas -impartidas por 35 profesores a 2192 alumnos de 7 titulaciones diferentes en 14 universidades de toda España-. Los resultados obtenidos confirman que la evaluación continua es la que propicia los mejores resultados no solo en cuanto a la Tasa de Rendimiento y a la Tasa de Éxito, sino también en cuanto a las calificaciones obtenidas, esto pone de manifiesto que el sistema de evaluación y calificación empleado –que implica diferencias en cuanto a los criterios, actividades, instrumentos... de evaluación- tiene una enorme incidencia sobre el rendimiento académico y así se ha podido consignar en

este trabajo, siendo la forma de evaluación continua la que propicia los mejores resultados no solo en cuanto a las TR, TE y TRA sino también en cuanto a las calificaciones obtenidas, correspondiendo estos a la modalidad de evaluación continua.

Sin embargo se puede inferir algunas limitaciones de la investigación entre las que se podrían señalar si la diferencia de calificaciones obtenida se explica fundamentalmente por la naturaleza misma del sistema de evaluación empleado o en qué medida intervienen otros factores como las características y circunstancias personales de los alumnos que optan a cada una de las modalidades. Otra objeción, tal vez la más importante en cuanto a la fiabilidad de los resultados obtenidos, es la ausencia de una valoración externa que avale el grado de consecución de los objetivos y el desarrollo de las competencias generales y específicas previstas en las guías didácticas de las respectivas asignaturas, al margen o de forma complementaria.

Además se tiene la tesis de maestría realizada por María Magdalena Martínez Urbina en Tegucigalpa en el 2012, denominada “**Los Procesos de Evaluación de Aprendizajes en el Sistema de Educación Media a Distancia en el ISEMED Central Vicente Cáceres**”, se propuso investigar qué técnicas e instrumentos de evaluación se estaban practicando en el ISEMED (Instituto del Sistema de Educación Media a Distancia), el cual es una modalidad educativa formal que propicia el auto aprendizaje, la autoformación, el autodesarrollo y la autorrealización de los estudiantes, mediante una metodología propia, el apoyo de materiales educativos impresos y audiovisuales y la orientación docente (tutorías) en los fines de semana. Además, se indagó cuáles de estas técnicas reportan resultados óptimos de dominio de habilidades, conocimientos y competencias por parte

de los estudiantes con el fin de analizar y generar los insumos pertinentes para futuras investigaciones respecto a la temática.

El enfoque bajo el cual se orientó esta investigación fue el cualitativo, de estudio de casos, el cual señala que un fenómeno en particular es estudiado en profundidad. La investigadora emprendió la labor de investigar este tema y para ello se hace referencia de las experiencias de seis (6) profesores tutores de diferentes áreas de conocimiento, quienes proporcionaron la información solicitada mediante entrevistas semiestructurada. Además se entrevistó a 15 estudiantes de noveno año y al coordinador académico del ISEMED.

Luego del análisis de la información recolectada, el estudio concluye expresando que aunque la Secretaría de Educación Pública para el Sistema de Educación Media a Distancia comprende la aplicación de formas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa para garantizar la eficiencia de este servicio educativo, el profesor – tutor, según las opiniones de los mismos actores, sigue evaluando de forma tradicional la cual se realiza periódicamente de modo parcial a través de tareas y contenidos, y la aplicación de exámenes al finalizar el periodo académico, la cual se percibe como una modalidad cómoda y satisfactoria tanto para el estudiante, el tutor y el coordinador académico. Dada esta situación, no se percibe como relevante la aplicación de otras formas de evaluación como la co-evaluación y la autoevaluación. En cuanto a los instrumentos de evaluación, se pudo identificar que son diversos, pero por lo general han sido diseñados por los propios tutores considerando su propia forma o estilo de evaluar, derivándose que no hay una uniformidad.

Es importante mencionar el artículo de Osbaldo Turpo Gebera realizado en el 2013, el cual se titula **“La intervención de los docentes de ciencias de educación secundaria en el proceso de la evaluación del aprendizaje.”** En éste se referencia el estudio que se realizó a profesores de educación secundaria de menores de Instituciones Educativas (II.EE.) públicas de la provincia de Arequipa (Perú), del área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA). Son docentes participes de las capacitaciones implementadas por los órganos rectores de la educación regional y provincial. El principal objetivo de este estudio fue reconocer las concepciones y prácticas evaluativas del profesorado de ciencias de los colegios públicos de educación secundaria de Arequipa (Perú).

La investigación siguió el proceso previsto para un estudio de caso, centrado en los discursos docentes sobre las concepciones y prácticas evaluativas del profesorado de ciencias de los colegios públicos de educación secundaria de Arequipa (Perú). Esto implicó una investigación procesual, sistemática y profunda del corpus; permitiendo una interpretación particular, descriptiva, heurística e inductiva, a partir de los resultados. Asimismo, posibilitó, una aproximación a su comprensión e inferencia discursiva sobre el "cómo" y "por qué" de la evaluación del aprendizaje, al contrastarlas con las teorías existentes, y posibilitar el desarrollo de algunas interpretaciones o su mejora.

Como conclusión el autor describe que los pensamientos y acciones evaluativas evidencian la intervención de la docencia del profesorado de ciencias. En ese discurrir, revelan un estado de confusión terminológica y explicativa sobre los marcos interpretativos que fundamentan sus concepciones y prácticas evaluativas; por lo que tienden a exteriorizar posicionamientos pedagógicos tradicionales junto a las innovadoras, expresados sin mayor distinción. Entre las primeras, subsisten las finalidades

evaluativas centradas en el rendimiento académico, las funciones normativas, la prevalencia de los contenidos conceptuales, la recurrencia a procedimientos centrados en la resolución y exposición, y una exclusiva responsabilidad evaluativa del docente; y entre las segundas, se asumen la preferencia por una evaluación procesual y la optación criterial como renovados fundamentos. Estas intervenciones expresan la escasa efectividad de los procesos de capacitación docente en los cambios promovidos, generando, por el contrario, una serie de desconciertos en la toma de decisiones pedagógicas.

**Consideraciones generales:** Los estudios anteriormente referenciados tanto internacionales como nacionales dan muestra que el proceso evaluativo adquiere un carácter relevante debido a su valiosa contribución al proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que por medio de ella se retroalimenta dicho proceso, además permite evidenciar la formación integral de los educandos, pero para que esto se logre se requiere que los docentes y estudiantes estén preparados, los primeros para desarrollar procesos formativos integrales es decir implementar practicas pedagógicas que los incentiven y los segundos a entender y comprender la dinámica de la regulación del propio aprendizaje; es de anotar que son pocas las investigaciones que tienen en cuenta a los padres de familia como actores del proceso formativo de los estudiantes. Las anteriores consideraciones son interesantes para nuestra investigación ya que precisamente estas hacen parte de nuestro objeto de estudio.

Desde la perspectiva de las practicas evaluativas se tiene el estudio realizado por Arely Díaz Peña en el año 2006 **sobre “Estrategias meta cognitivas en el desarrollo de la práctica evaluativa: propuesta para la**

**educación primaria en Venezuela”**, en la cual se propone un modelo teórico sustentado en el enfoque cognitivo que ayude el desarrollo de estrategias meta cognitivas para la utilización en la práctica evaluativa del docente de educación primaria.

En este estudio la autora describe la metacognición como proceso que regula lo cognitivo, favorece el aprendizaje del estudiante, por ende la práctica evaluativa que el docente realice debe valorar este proceso, pues la participación consciente y reflexiva que el estudiante haga de su saber contribuye a la búsqueda de una persona con conciencia de sus saberes. Además, permite revisar el aprendizaje del estudiante y la forma de enseñar del docente desde la perspectiva formadora.

A manera de conclusión se puede afirmar que las prácticas evaluativas de los docentes en escuelas seleccionadas, mantienen un enfoque conductista y suelen obviar el proceso cognitivo del estudiante, no emplean la evaluación formativa y consideran como evaluación cualitativa la sustitución de números por letras, la forma de enseñar dista de considerar el desarrollo de procesos cognitivos de manera consciente en la planificación, busca más que el alumno repita y memorice sin producción, mientras que mediante la estrategia meta-cognitiva se auto-monitorizan y remodelan los propios procedimientos cognitivos, atendiendo la evaluación no solo el producto sino a todo un proceso auto-gestionado, favoreciendo una retroalimentación constante del método de enseñanza desde la concepción de evaluación permanente y con la intervención del que aprende.

Siguiendo con investigaciones sobre evaluación se referencia la tesis doctoral realizada por Ana Remesal Ortiz en el 2006 titulada **“Los**

**problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos”**. Este estudio persigue explorar comparativamente las concepciones de los profesores y los alumnos sobre los problemas matemáticos en relación con la evaluación, así como contrastar estas concepciones con el uso que se hace de los problemas en las prácticas evaluativas escolares habituales, a fin de poder avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la resolución de problemas. El estudio se lleva a cabo siguiendo un método cualitativo de investigación. Los sujetos provienen de 18 escuelas urbanas de Barcelona y el área circundante. Se entrevistaron 30 profesores de educación primaria y 20 de educación secundaria obligatoria en una primera fase. En una segunda fase del estudio se entrevistaron 60 alumnos, procedentes de los grupos-clase de 10 de éstos profesores. Los profesores, además, aportaron una selección personal de tareas de evaluación utilizadas en sus aulas, consideradas por ellos mismos como representativas de su práctica habitual. Se utilizó un paquete informático de análisis de contenido cualitativo para analizar las transcripciones de las entrevistas.

La conclusión más destacada del trabajo es la evidencia empírica de la existencia de concepciones divergentes entre profesores y entre éstos y los alumnos acerca de los problemas matemáticos como instrumento de evaluación del aprendizaje matemático. Se advierten diferencias importantes entre las dos etapas educativas estudiadas y se propone una aproximación pluridimensional a las concepciones del profesorado sobre la evaluación.

Los resultados concretos informan que el concepto de problema matemático es un constructo escolar desarrollado a lo largo de la interacción de aula, y sobre éste tiene profesores y alumnos en ocasiones concepciones distintas, las cuales pueden entrar en conflicto en especial entre el profesorado y el

alumnado de peor rendimiento. Los profesores usan pocos problemas, y éstos suelen ser usados primordialmente como fuente de información para la toma de decisiones acreditativas o en menor medida como fuente de información de decisiones instruccionales de apoyo al aprendizaje.

Igualmente, los profesores definen el buen problema de matemáticas para la evaluación del aprendizaje matemático como un problema tradicional directamente relacionado con la instrucción precedente, con todos los datos presentes y una única solución o un problema que trasciende tímidamente esta estructura tradicional en la que se admiten, por ejemplo, algunos datos superfluos; en cambio, criterios teóricos reformistas (contexto realista, problemas complejos abiertos) están aún lejanos de la práctica escolar habitual.

En contraste con la falta de confianza del profesorado en la capacidad de los alumnos de tomar parte activa en la evaluación de los aprendizajes, los alumnos muestran una participación consciente en las prácticas evaluativas y se observan al respecto dos tendencias diferentes: los alumnos de rendimiento alto son capaces de percibir las prácticas evaluativas como tales, muestran disposición positiva hacia el uso personal autorregulador de estas experiencias de aula; los alumnos de rendimiento bajo tienen dificultades en la atribución de sentido a estas prácticas de aula y muestran una disposición menos favorable a la autorregulación del aprendizaje, tienen con ello más dificultades para ajustarse en el comportamiento de aprendizaje a las expectativas del profesorado.

Por su parte, Ernesto Treviño Villarreal en su tesis **“Evaluación del Aprendizaje de los estudiantes Indígenas en América Latina”** realizada en el 2006, se propuso analizar la problemática de la evaluación del

aprendizaje, usando pruebas estandarizadas, en poblaciones indígenas desde el punto de vista de las oportunidades educativas. Dicho análisis lo llevó a expresar que la evaluación estandarizada en contextos indígenas presenta muchas dificultades y efectos perversos. Para ello, hace unas recomendaciones con el fin de minimizar el impacto adverso y avanzar en el campo del conocimiento. La evidencia disponible indica que Bolivia ha realizado evaluaciones usando exámenes adaptados a las lenguas y culturas indígenas, lo que quiere decir que la evaluación educativa intercultural es técnicamente factible, aunque la experiencia boliviana también muestra que este tipo de medición ha sido insostenible en el tiempo. Por lo tanto, es probable que el apoyo político y financiero para este tipo de evaluaciones sea débil.

Una de las recomendaciones hechas por el investigador para mejorar los exámenes es el muestreo de distintos tipos de tareas orientadas a medir el mismo constructo. De esta manera, se podrían tener algunas preguntas que resulten más apropiadas para las culturas indígenas en cada país y aplicarlas tanto a los estudiantes indígenas como a los no indígenas. De este modo se puede comparar el rendimiento de los estudiantes de distintas culturas en un mismo constructo adaptado culturalmente, lo que podría arrojar luces acerca de la magnitud del sesgo en los exámenes estandarizados y formas de adaptarlos en contextos de diversidad cultural.

Esta investigación es un aporte importante para el estudio estudio porque se puede evidenciar que no es conveniente aplicar un mismo examen o prueba a todos los estudiantes sin tener en cuenta aspectos tales como estilos y ritmos de aprendizaje, dado que esto estaría lesionando a algunos y favoreciendo a otros.

Otro estudio es la tesis doctoral realizada en el 2007 por Crespo García Raquel María sobre **“Metodología adaptativa para procesos colaborativos de evaluación en entornos de aprendizaje”**. La tesis aborda el problema de integrar la adaptación al alumno, clave en la pedagogía actual en la metodología de evaluación entre iguales. El estudio plantea la influencia del perfil cognitivo del alumno en los resultados del proceso de revisión entre iguales y la consecuente conveniencia de adaptar dicho proceso en función de las características de los estudiantes.

En la investigación se destaca un modelo genérico, flexible, expresivo e intuitivo, para especificar los criterios de asignación de revisores. Para facilitar la adopción de la metodología, se desarrolla un sistema de asignación de revisores que, mediante el modelo anterior, permite introducir en dicho proceso de selección criterios pedagógicos y de adaptación adicionales a los requisitos intrínsecos de validez del proceso. Además la evaluación empírica es objetivo prioritario de esta tesis, lo lleva a la aplicación de la metodología propuesta en entornos educativos reales. Su uso en dos asignaturas de muy diferente naturaleza permitió contrastar y refinar las ideas teóricas desarrolladas, y evaluar la validez, generalidad y usabilidad tanto del modelo teórico propuesto como del sistema implementado. Los resultados experimentales validan las hipótesis en que se fundamenta la investigación, confirmando la influencia del nivel de desempeño del alumno y el efecto del criterio de asignación de revisores en los resultados del proceso.

Esta investigación aporta elementos útiles al estudio ya que destaca los procesos de coevaluación o evaluación entre iguales en entornos educativos

reales, lo cual es importante en la formación de los estudiantes independiente de la naturaleza de las asignaturas.

Otro estudio que cabe destacar es el de **Evaluación de los Aprendizajes** llevado a cabo por Ana Mercedes Colmenares en el 2008 en La Universidad UPEL de Zulia Venezuela el cual se propuso desarrollar prácticas evaluativas como la autoevaluación y coevaluación entre pares, dentro de la concepción de una evaluación formadora.

La experiencia didáctica se desarrolló durante el semestre regular, de catorce semanas de duración, en el curso Evaluación de los aprendizajes, en el V semestre del componente de formación pedagógica de la UPEL, se pretendía que los participantes logren el desarrollo de competencias básicas para que puedan desempeñar en un futuro su rol de evaluador, apuntando a desarrollar prácticas de autoevaluación y co-evaluación entre pares, en la cual el protagonismo lo tiene el estudiante, los logros del aprendizaje dependen fundamentalmente de la capacidad para detectar sus debilidades haciendo uso de procesos de auto observación, autocorrección y auto reflexión. En el diagnóstico inicial emergieron concepciones de evaluación que prevalecían en los estudiantes, se dieron las etapas de diagnóstico, reflexión de los procesos y reorientación de nuevas acciones.

Entre los hallazgos de la investigación se encuentran el cambio en la concepción de la evaluación que tenían los estudiantes, ya que la mayoría entendían la evaluación como sinónimo de medición, esto les conducía a considerar todas las tareas y actividades que se realizaban en un aula de clase, debía asignársele una calificación. A medida que transcurría la experiencia investigativa los estudiantes iban comprendiendo el significado y el alcance de la verdadera evaluación del aprendizaje; por otra parte, se

fortalecieron valores como la responsabilidad y compromiso, los que se evidenciaron en los sucesivos procesos de autoevaluación y evaluación mutua o evaluación de pares que se desarrollaron, además los estudiantes comprendieron y valoraron la importancia de la evaluación formadora, la cual implica ceder la responsabilidad de la evaluación al estudiante, que sea el mismo quien detecte sus debilidades y reconozca sus fortalezas; de manera que el facilitador se convierta en un acompañante del alumno a lo largo del proceso de aprendizaje. Así mismo, se tuvo la oportunidad de poner en práctica el rol de evaluadores, con pertinencia y dominio del marco teórico que deben sustentar las prácticas evaluativas en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo.

En función de estos logros, la investigadora se propone continuar desarrollando procesos autorreflexivos en los estudiantes, con miras de potenciar su autonomía académica, lo cual se hace pertinente a la investigación.

Siguiendo con el recorrido cabe resaltar la tesis doctoral de Edilma Vargas (2008), sobre **“Prácticas evaluativas desde la perspectiva de derechos en la educación básica primaria en el municipio de Pereira**. En este estudio se realiza un análisis crítico de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la Educación Básica Primaria del sector oficial en el municipio de Pereira, para indagar por su sentido y la racionalidad que las fundamenta desde el marco de la Ley General de Educación y la perspectiva de los Derechos de los niños y las niñas.

En consecuencia se considera importante indagar por el sentido de la evaluación, por qué y él para qué de ésta; cuál es el sentido que tiene para los docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia, cuáles son los niveles de participación de los niños y las niñas en su propia evaluación y

que aspectos del desarrollo integral evalúan los docentes; con el fin de construir teoría acerca de los niños y las niñas como sujetos de evaluación, fundada en la perspectiva de los derechos, donde emerja el sujeto como persona activa en su proceso educativo y por consiguiente en su proceso evaluativo. El proyecto se desarrollara en un total de ocho instituciones oficiales del municipio de Pereira. Para el desarrollo del mismo se implementan estrategias metodológicas de tipo cualitativo que posibilitan el acceso a las instituciones y a los actores de la educación: docentes, estudiantes y padres de familia de la Educación Básica Primaria.

La autora describe como la actual legislación educativa confronta la práctica tradicional en evaluación, generando una crisis conceptual, metodológica, administrativa e institucional; susceptible de ser estudiada e investigada para indagar en la interpretación y aplicación que los docentes le han dado a la actual normatividad en evaluación.

Algunas de las conclusiones aportadas se resume en que el sistema educativo colombiano está regido por la Ley 115 (Ley General de Educación) la cual contempla entre otros, los siguientes fines: El pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos y la formación para la participación; aspectos de gran valor en el desarrollo integral de los educandos. Igualmente la reglamentación sobre evaluación refiere nuevamente estos aspectos, sin embargo en su aplicación se desconocen en muchos casos; lo cual representa una ruptura entre el espíritu de la Ley y las prácticas de los docentes, convirtiéndola en una práctica instrumental, que en muchos casos no tiene en cuenta el sujeto objeto de evaluación en forma Integral.

En este mismo sentido se tiene el estudio realizado en el 2010 por Yrlin Karim Ramírez Vargas titulado **La Praxis Evaluativa de los Aprendizajes que realizan los Docentes sobre el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes Liceo Bolivariano “Francisco Tamayo, Municipio Fernández Feo, Estado Táchira”**. El cual se propone determinar la praxis evaluativa de los aprendizajes que realizan los docentes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el Liceo Bolivariano “Francisco Tamayo”, Municipio Fernández Feo, Estado Táchira, Venezuela. El estudio se desarrolló desde los fundamentos de la investigación cuantitativa, con la implementación de una perspectiva analítica a través del uso de la estadística. El propósito básico de este paradigma en la investigación educativa que se lleva a cabo consistió en la realización de predicciones exactas a través de la medición del comportamiento de la praxis evaluativa desarrollada en el contexto escolar, a través de la objetividad como modo de dar explicación al fenómeno de estudio. Y posteriormente, realizar un análisis estadístico para establecer las discrepancias o similitudes con la teoría existente.

Se concluye de la investigación que los docentes asumen de manera significativa la presencia de los distintos aspectos centrados en actividades evaluativas donde se toma en cuenta el desarrollo de la personalidad, la atención educativa integral fundamentada en el potencial humano y la promoción del desarrollo endógeno bajo la perspectiva de gestión con participación del estudiantado, familias y colectividad.

De la misma manera, se evidencia el cumplimiento de los principios, objetivos que apuntan hacia el desarrollo de un proceso de aprendizaje en el estudiante del Liceo Bolivariano como ser individual, social, solidario. Sin embargo, en la misma variable de estudio se aprecian dificultades para el cumplimiento de algunos referentes de aprendizaje especialmente cuando se

trata de considerar los saberes y conocimientos previos, la construcción del aprendizaje individual y del entorno.

Igualmente, existen algunas dificultades para realizar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con los actores comprometidos en el proceso educativo. No obstante, muestran interés cuando se debe evaluar las habilidades, valores y actitudes en los estudiantes. En el orden de ideas, cuando se realiza la evaluación del aprendizaje mediante las técnicas e instrumentos para tal fin, los docentes muestran ciertas deficiencias cuando deben utilizar la lista de verificación, la observación individual y grupal, para identificar liderazgos o estructuras organizacionales en el aula de clases.

En el plano nacional, es importante citar la investigación: “ **Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)** ” realizada por: Milton Javier González, Didier Humberto Quiceno Urbina, Edwin Mauricio Cortés Sánchez en el 2011 la cual se propuso la caracterización de las prácticas evaluativas, centrándose 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 y desde la percepción de docentes, estudiantes y padres de familia. Se destaca la subjetividad detrás de las prácticas evaluativas contenidas en los documentos institucionales, en los registros de quienes participan en una Comisión de Evaluación y Promoción o en una reunión de Consejo Académico. En especial se tienen en cuenta las percepciones de los docentes sobre la evaluación en relación con los estudiantes y padres de familia. El artículo es resultado de la investigación desarrollada en la Línea “Evaluación Educativa” de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Respecto al alcance de los objetivos, la identificación de las prácticas evaluativas a partir de los documentos institucionales muestra la falta de unidad en la determinación de elementos comunes para el ejercicio particular y contextualizado de ellas. El caso más representativo está en los hallazgos sobre los criterios que orientan las prácticas pedagógicas en la institución, ya que en los Planes de Estudio tienen desarrollos no contemplados ni visualizados en un documento de mayor rango, como lo es el PEI. Para el caso específico de los estudiantes, es relevante la condición y situación de pasividad con relación a tales prácticas, porque no hay concertación ni mecanismos de democratización en el momento de proyectarlas e implementarlas.

En el presente estudio se recomienda unificar las concepciones respecto a las prácticas evaluativas, pero sería aún más relevante si estas prácticas redundaran en algún beneficio de carácter cognitivo para los estudiantes.

Siguiendo con la línea de los estudios que se han interesado por indagar sobre las prácticas evaluativas se encuentra el que realizó Marisol López, Reina Mesa, Juan Carlos Montoya, Silvia Restrepo y María Restrepo en el 2011, titulado **“Las Practicas Evaluativas conducentes a la Formación Integral en los estudiantes de La Institución Educativa Barrio Santa Margarita de la ciudad de Medellín”**, cuyo propósito fue identificar las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral en los estudiantes en la mencionada institución, para lo cual se analizó las concepciones y el sentido de la evaluación, con el fin de que se constituya en una alternativa de cualificación de la práctica pedagógica de los docentes. Este estudio se llevó a cabo a través de un enfoque de corte cualitativo, bajo el método de investigación - acción pedagógica, fundamentada por el psicólogo Kurt

Lewin, quien concibe este tipo de investigación como una actividad colectiva en bien de todos con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada.

Para la recolección de la información se aplicaron encuestas a docentes, padres de familia y estudiantes, se hizo una revisión documental y se realizaron observaciones de clase y de actividades extra clase. Luego del análisis de los datos recolectados, los investigadores concluyen expresando que las actividades evaluativas aplicadas por los docentes son diversas, siendo las más utilizadas el trabajo en equipo, talleres, investigaciones, exposiciones, autoevaluación, pruebas orales y escritas, ensayos, debates, realización de tareas y refuerzos constantes, lo que muestra una coherencia con lo planteado en el PEI, influyendo esto en el fortalecimiento de la formación de los estudiantes, es decir, que en la institución se ha evolucionado a una evaluación integral que mide tanto el conocimiento social y emocional al tener en cuenta al estudiante en una dimensión más global.

No obstante lo anterior, los autores afirman que se deben fomentar las prácticas evaluativas implementando diversas estrategias que tiendan a fortalecer mucho más la formación integral del estudiante. Además, aseguran que en la institución se evidencia falencias al no involucrar mucho más a los padres de familia en este proceso evaluativo. Es por ello que plantean una propuesta evaluativa que involucra una serie de estrategias para apoyar las actividades desarrolladas por los docentes en torno a la evaluación integral para fortalecer así las prácticas pedagógicas que promueven la formación integral.

Como se puede apreciar, en este estudio también se indagó acerca de cómo conciben los padres de familia el proceso evaluativo, llegando a la conclusión

que es necesario hacerlos más partícipes en este. Esta aseveración es un aporte que enriquece nuestra investigación en la cual se tienen en cuenta los tres actores del proceso educativo (docentes, estudiantes y padres de familia).

**A manera de conclusión:** Los estudios aquí relacionados, destacan la importancia del quehacer docente en lo que respecta al proceso de evaluación, dado que es este un componente del proceso enseñanza aprendizaje que brinda información necesaria para saber si se están cumpliendo los objetivos propuestos. Es por ello que aunque cada disciplina tenga sus particularidades para seleccionar las prácticas evaluativas, estas deben tener coherencia con lo que se contemple en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), y más importante aún es que dichas prácticas deben apuntar al desarrollo integral del educando.

**CAPÍTULO III**  
**ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**

### **Capítulo III: Aspectos Metodológicos de la Investigación**

#### **1. Enfoque y Método de investigación**

La metodología del presente estudio se fundamenta en el enfoque cualitativo, con diseño descriptivo-interpretativo. Está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos, se van acumulando numerosos textos y contextos provenientes de diferentes técnicas, cuyo análisis según Goetz & Le Compte (1981), debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre las variables intervinientes, constituyéndose esta metodología, en un camino para llegar de modo coherente a la construcción de conocimiento.

#### **2. Tipo de Investigación**

El método adoptado para la investigación es el estudio de caso, ya que resulta apropiado para abordar la diversidad y complejidad de los actores sujeto de estudio, según McMillan & Schumacher (2005), este método facilita el entendimiento de un concepto abstracto a partir de la experiencia de los participantes, relaciona e integra percepciones sobre un determinado hecho para sugerir y construir propuestas de abordaje del fenómeno estudiado. Además el estudio de caso también contribuye al desarrollo y transformación de prácticas cotidianas, bien sea proporcionando un análisis detallado de la dinámica de trabajo particular y del proceso, o bien sea para aumentar los niveles de comprensión y mejora de dicha práctica. Así mismo éste tipo de estudio es significativo al tener sustento en la replicación, entendida ésta como la capacidad que tiene de analizar y contrastar las

respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso estudiado. Rodríguez, Gil, & García,( 1996).

De acuerdo a la clasificación realizada por Stake (1994) en esta investigación el tipo de estudio de caso seleccionado es caso múltiple o colectivo porque se estudian grupos focalizados padres de familia, estudiantes y docentes centrando el interés en conocer y comprender las percepciones sobre la evaluación del aprendizaje de cada uno de ellos.

Igualmente es descriptiva porque describe las percepciones de los sujetos involucrados en el estudio y no pretende comprobar o verificar hipótesis sino que a partir de categorías definidas con anterioridad se trata de descubrir situaciones referidas a las concepciones de evaluaciones de los actores del proceso educativo; en este aspecto cabe señalar la definición de investigación descriptiva dada por Tamayo & Tamayo (1999) “Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, o sobre como una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (p.77). Por ello permite conocer directamente de los investigados (Docentes, estudiantes, padres de familia), sus puntos de vista, creencias, interpretaciones, significados sobre la evaluación de los aprendizajes que se realiza en la institución Educativa San Francisco de Asis. para, a partir de allí el conocimiento generado se triangula con elementos teóricos producto de la investigación científica y generar un nuevo conocimiento que transforme las concepciones, percepciones y prácticas de la comunidad educativa sobre el objeto estudiado

Por otro lado, tiene el carácter interpretativo por que busca precisamente comprender la percepción de la realidad pedagógica sobre la evaluación de

los aprendizajes que viven los actores del proceso educativo desde sus diferentes roles, cabe señalar que la metodología en este tipo de estudio a partir de la triangulación de los datos, descripciones, interpretaciones y significaciones de la realidad de los sujetos se construye una concepción integral del fenómeno estudiado y teniendo en cuenta que en la realidad social, los agentes sociales y “el mundo personal de los sujetos no observable directamente ni susceptible de experimentación... son estudiados en su globalidad sin fragmentarla y contextualizándola” Arnal (1992, p.193) centrándose en lo particular de los sujetos sin pretender lograr leyes generales.

### **3. Población y Muestra**

La población objeto de estudio está conformada por 10 docentes, los cuales orientan las asignaturas de Lengua Castellana, Física, Matemáticas, Química, Filosofía, inglés, Informática, Artes, Ciencias Religiosas, Educación Física. De la misma forma, 90 estudiantes cursando la media académica, y 90 padres de familia o acudientes.

En cuanto a la muestra es preciso señalar que esta es tomada teniendo en cuenta la intención que tiene el investigador, ya que la información requerida encuentra representatividad en los docentes, estudiantes y padres de familia de la media de la institución educativa. Razón por la cual, se utiliza el criterio del muestreo aleatorio por conveniencia, el cual según Hernández (2014) es no probabilístico en la medida en que los informantes son seleccionados dada la proximidad y accesibilidad del investigador para la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de la información.

La muestra estará conformada por 4 – 4 - 4, padres de familia, docentes y estudiantes, es tomada de manera aleatoria para evitar el sesgo y la subjetividad.

Para la selección de esta se tiene en cuenta criterios como: docentes cuyo perfil disciplinar pertenezca a las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua Castellana, que realicen sus prácticas pedagógicas en la media académica, así mismo los estudiantes que se encuentren cursando la dicho nivel de escolaridad (grado 10° y 11°) e igualmente los padres de familias o acudientes de dichos discentes.

#### **4. Técnicas de Instrumentos de Recolección de Datos**

La información que posteriormente se analizará, será recolectada mediante diferentes técnicas e instrumentos, los cuales fueron seleccionados teniendo en cuenta la naturaleza cualitativa de esta investigación, ellas son: **Observaciones directas, Entrevistas, Revisión documental.**

##### **4.1 Observación**

En primera instancia se optó por la técnica de observación, dado que a través de ésta se pueden registrar las principales características que representan la conducta de las personas frente a un determinado fenómeno y los sucesos que se pueden generar a partir de dicha conducta, o del fenómeno en sí mismo, como afirma Virginia Aragón Jiménez (2010), “Para obtener una información general del funcionamiento y de la actuación de los individuos en un ambiente determinado, la observación se convierte en el

instrumento esencial que nos permite registrar y asignar un significado a lo percibido de acuerdo con el contexto en el que nos encontramos. Dentro del ámbito educativo, la primera toma de contacto con el alumno(a) concreto se realiza a través de la observación”.

En el presente estudio se realizarán observaciones de las clases que orientan los docentes de las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en el nivel de media académica de la Institución Educativa San Francisco de Asís. Lo anterior, con el propósito de identificar cómo los docentes involucran el proceso evaluativo en sus clases, a través de cuáles estrategias y cuáles criterios tienen en cuenta para evaluar a los estudiantes durante sus clases.

Para llevar a cabo dichas observaciones se han elaborado unos protocolos los cuales están enmarcados dentro de las categorías que forman parte de los fundamentos teóricos de esta investigación (Evaluación; Tipos de evaluación; estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación; y Criterios de evaluación). Estos protocolos se toman como base para desarrollar la técnica de la observación, no obstante pueden ampliarse dependiendo de lo que surja o no en el evento de clase.

Por todo lo descrito aquí, es necesario señalar que el tipo de observación que se realizará es estructurada, dado que ya se ha definido claramente los comportamientos que se van a observar e igualmente se ha definido el problema que dio origen a esta investigación y por consiguiente, la información que se necesita recolectar está especificada.

## 4.2 Entrevistas

Otra de las técnicas utilizada es la entrevista. Esta se describe como "...encuentros dirigidos hacia la comprensión de la perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones" Taylor & Bogdan (1990, p. 101). Aunque existen numerosas clasificaciones, se ha optado por la que establece Ruiz-Olabuenaga (1999) para delimitar la empleada en este estudio, según los parámetros que establece este autor: individual vs grupal, enfocada vs de amplio espectro y dirigidas vs no estructuradas o semiestructurada. Según esta clasificación, se opta por la entrevista individual, y semiestructurada ya que es la que más se ajusta a los objetivos planteados y además ayuda a recoger la información necesaria para responder al interrogante generado en el problema por ello que se pretende realizar entrevistas individuales.

Con relación a la entrevista semi estructurada se realizará con un guion establecido de acuerdo al propósito que se pretende abordar lo que indica que se puede generar un dialogo fluido con preguntas abiertas y cerradas estructuradas en un formato de estímulos para provocar respuestas ricas por parte de los sujetos objetos de estudio.

Esta entrevista se le aplico a estudiantes, docentes y padres de familia y se identifica con la sigla ENAPE, que quiere decir entrevista a los actores del proceso educativo, para evitar el sesgo y la subjetividad de las investigadores se utilizó un medio tecnológico el cual consiste en grabar todo lo pronunciado en las entrevistas, y así al momento de la transcripción no se dejara u omitiera ningún detalle, se realizó primero una prueba piloto a los

actores involucrados para establecer la comprensión de las preguntas, a medida que se avanzaba en la misma se iba retroalimentando con preguntas para mejorar la comprensión, tratando de no olvidar los objetivos de la misma.

### 4.3 Revisión documental

La obtención y análisis de documentos hace parte de este estudio ya que se requiere de una revisión documental la cual es una técnica que según Marshall y Rossman (1995), es rica en bosquejar los valores y creencias de los participantes en el campo, la cual contempla varios registros que para efectos del presente estudio se seleccionan algunos como planes de clase, registros de notas, planes de grados, PEI institucional, Sistema de evaluación y promoción, entre otros; todos estos usados para desarrollar una comprensión del grupo estudiado.

Para efectos de dinamizar el proceso de la revisión documental se diseñó una lista de chequeo y se establecieron criterios utilizando la escala Likert tal como lo ilustra la siguiente tabla

**Tabla 1. Revisión Documental**

<b>Lista de documentos a revisar</b>	<b>Existe</b>	<b>No Existe</b>
<b>Plan de área</b>		
<b>Plan de grado</b>		
<b>Preparador de clases</b>		
<b>Parcelador</b>		
<b>Registro de asistencia</b>		
<b>Registro de notas</b>		
<b>Listado de indicadores de desempeño por periodo</b>		
<b>Planes de clases</b>		

**Fuente: Elaboración Propia**

Tabla 2. Lista de Chequeo Documentos Docentes

DOCUMENTOS	ESCALA DE VALORACIÓN				
	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	Algunas Veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
<b>Preparador de clases</b>					
¿Guarda coherencia con la temática establecida en el plan de grado?					
¿Se registran en éste las estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?					
¿Se establecen criterios claros para la evaluación del aprendizaje?					
<b>Registro de notas</b>					
¿Proporciona información clara sobre la competencia que ha sido evaluada?					
¿Guarda coherencia con la temática y las competencias establecidas en el plan de grado y en el preparador de clases?					
¿Hay evidencias de aplicación de la evaluación por procesos?					
¿Se tienen en cuenta los tipos de evaluación (Co-evaluación, hetero-evaluación y auto-evaluación)?					
<b>Planes de clases</b>					
¿Se registran las competencias (específicas del área y ciudadanas) a desarrollarse en la clase?					
¿Se evidencia coherencia con la temática establecida en el plan de grado?					
¿La temática definida en estos planes está acorde con los indicadores de desempeño que se registran en los informes académicos de los estudiantes?					

**Plan de grado**

¿Se registran las competencias que deben desarrollar los estudiantes?

¿Se definen las estrategias, técnicas e instrumentos que se utilizarán para evaluar el desempeño de los estudiantes?

¿Se establecen indicadores de desempeño por dimensiones (cognitivo, Praxiológico y Actitudinal)?

Fuente: Elaboración Propia

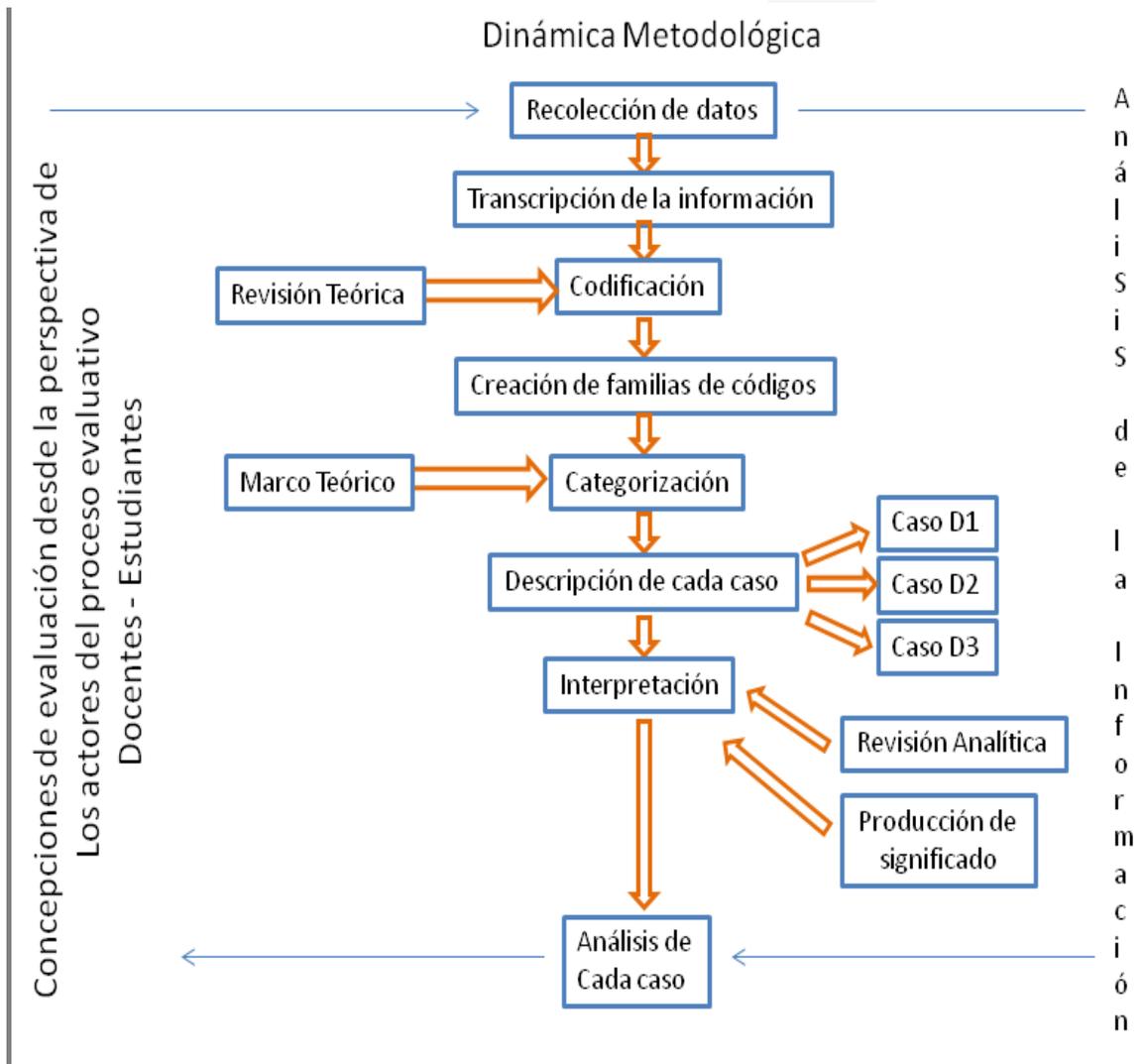
### 5. Categorías de análisis: matriz de relación

Objetivo	Categoría	Definición	Subcategoría	Instru- Mento	Fuente de información
<b>Identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes estudiantes y padres de familia de la Media Técnica</b>	Concepciones de evaluación	Álvarez (2001): Desde la racionalidad práctica, la evaluación es considerada auténtica, con un carácter formativo, en la cual se tiene en cuenta el proceso más que los resultados, es decir, se da mayor importancia al desarrollo de	Enseñanza- enfoque heurístico	Protocolos de observación.  Encuestas  Guía de entrevista	Docentes, estudiantes y padres de familia tomados como caso dentro de la muestra
			Enseñanza desde el enfoque técnico		
			Enseñar desde el enfoque práctico		
			Enseñanza desde el enfoque socio crítico		
			Evaluar desde la racionalidad técnica		
			Evaluar desde la racionalidad práctica.		

<p><b>Determinar los tipos, instrumentos, técnicas y criterio de evaluación del aprendizaje aplicado en la media técnica</b></p>	<p>Teorías evaluativas</p>	<p>habilidades y destrezas de los estudiantes, respecto de un determinado contenido. Además, es concebida como un proceso continuo.</p> <p>Estebes Solano, C. (1996) La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de valorar esa información y tomar decisiones</p>	<p>Aprendizaje desde el enfoque conductista</p> <p>Aprendizaje desde el enfoque cognitivo</p> <p>Aprendizaje desde el enfoque constructivista</p> <p>Aprendizaje desde el enfoque conectivo</p> <p>Tipos de evaluación formativa</p> <p>Tipos de evaluación sumativa</p> <p>Tipos de evaluación ideográfica</p> <p>Tipos de evaluación procesual</p> <p>Tipos de evaluación según sus agentes</p>	<p>Encuestas semiestructuradas</p> <p>Entrevistas</p> <p>Revisión documental.</p>	<p>Docentes, estudiantes y padres de familia tomados como caso dentro de la muestra</p>
--	----------------------------	--	---	---	---

	<p>encaminadas a reorientar el proceso; es por esto que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el niño, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad”.</p>	
Estrategias de evaluación	<p>Berliner, 1987 (citado por Díaz F. Hernández G.)          Clasificación en cuanto al grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones : Técnicas informales, semi formales y formales.</p>	<p>Técnicas informales de Evaluación.          Técnicas semiformales de Evaluación          Técnicas formales de Evaluación          Criterios de evaluación</p> <p>Encuestas semiestructuradas          Protocolo de observación          Entrevistas          Lista de chequeo</p> <p>Docentes, estudiantes.</p>

## 5. Dinámica Metodológica de la Investigación



Gráfica 1. Dinámica de la investigación  
Fuente: Elaboración Propia

La anterior grafica describe el proceso de sistematización de la información recolectada a lo largo del proceso investigativo la cual fue analizada a través del software Atlas TI. Versión 6.0.

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

## Capítulo IV: Análisis de resultados

### 1. Procesamiento de Datos

#### 1.1 Descripción e interpretación de los Casos de Estudio

**Tabla 3. Descripción de los docentes observados y analizados**

	Castellano	Matemáticas	Sociales	Ciencias Naturales
Código	D1	D2	D3	D4
Sexo	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre
Rango de Edad	41-50	51-60	30-40	30-40
Grado en el que orienta	10º y 11º	10º y 11º	8º,9º, 10 y 11º	9º, 10º y 11º

Fuente: elaboración Propia

**Tabla 4. Descripción de Estudiantes y Padres de familia entrevistados**

	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Padre de Flia grado 10ª	Padre de Familia grado 10º	Padre de flia grado 1ª	Padre de Flia Grado 11º
Código	E5	E6	E7	E8	P9	P10	P11	P12
Sexo	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
Rango de Edad	15-18	15-18	15-18	15-18	30-40	51-60	41-50	41-50
Grado que cursa/escolaridad	10º	10º	11º	11º	Bachiller académico	Bachiller académico	Básica secundaria	Segundo de primaria

(padres de flia)								
------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

**Fuente: Elaboración Propia**

Realizada la recolección de la información a través de la aplicación de los instrumentos y observaciones a las prácticas de los docentes al interior del aula, y la aplicación de entrevistas y encuestas a estudiantes y padres de familias se procedió a la descripción e interpretación de la misma.

### **Objetivo N°1**

**Identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes estudiantes y padres de familia de la Media y los efectos de esta en el aprendizaje.**

Tomando como base los registros realizados según los instrumentos que aparecen en los anexos se realiza una descripción e interpretación en cuanto a las Subcategorías concepciones de Evaluar, aprender y enseñar, para luego analizar la categoría concepciones de evaluación que involucra a éste primer objetivo, esto se describe para los grupos de actores que hacen parte del proceso educativo (docentes, estudiantes y padres de familia).

### **Caso Docentes**

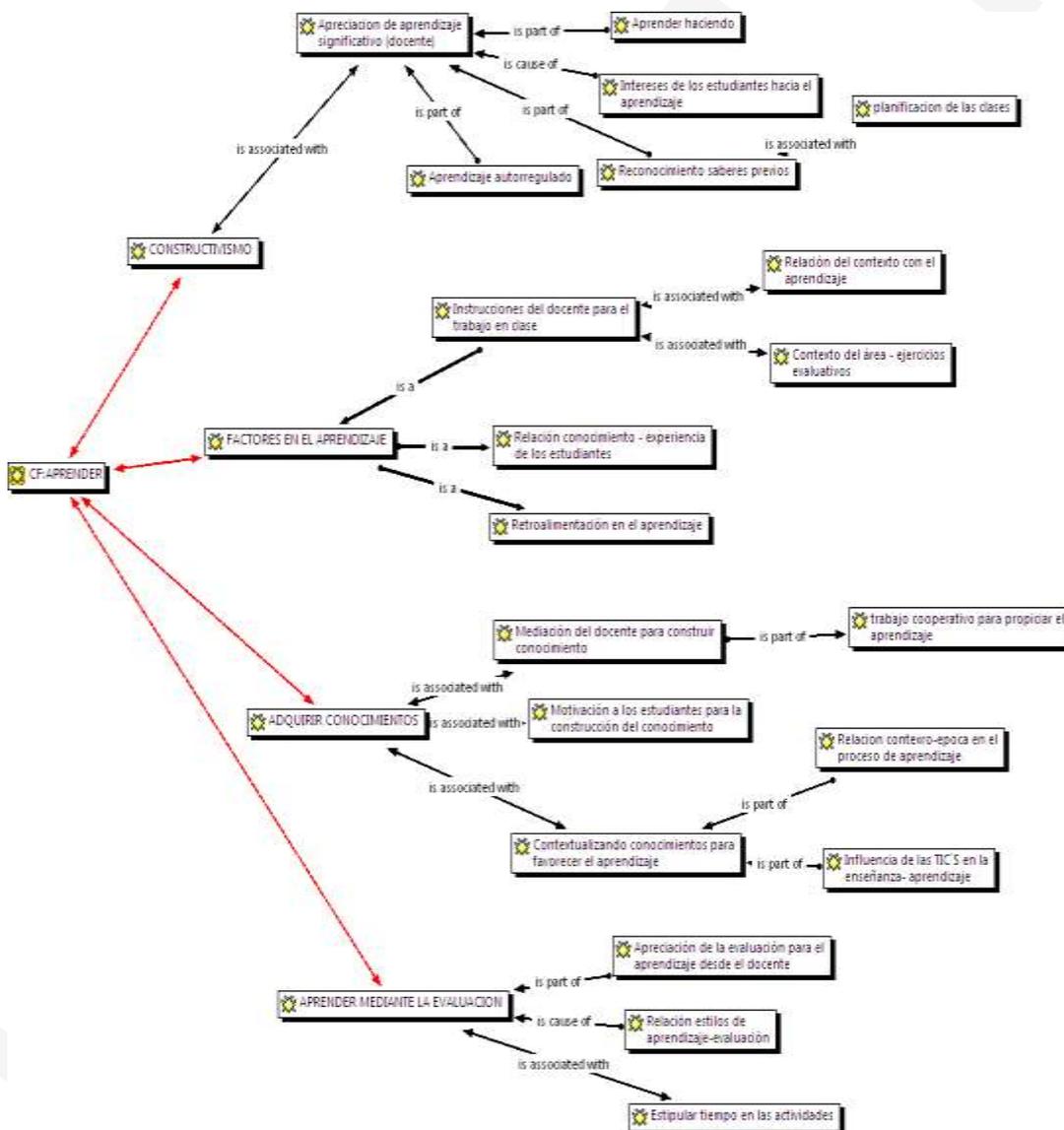
**Tabla 5. Ficha de Identificación: casos Docentes**

	Castellano	Matemáticas	Sociales	Ciencias Naturales
Código	D1	D2	D3	D4
Sexo	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre
Rango de Edad	41-50	51-60	30-40	30-40

Grado en el que orienta	10º y 11º	10º y 11º	8º,9º, 10 y 11º	9º, 10º y 11º
-------------------------	-----------	-----------	-----------------	---------------

Fuente: elaboración Propia

### Concepción de Aprendizaje – Docentes



Gráfica 1. Mapa - resultados concepción de Aprendizaje Caso Docentes

Fuente: Atlas Ti, versión 6.0

De acuerdo al mapa resultante de las entrevistas y a las observaciones referido a la concepción sobre el término aprendizaje, los docentes consideran que el aprendizaje es un evento práctico el cual está asociado con una apreciación significativa que se da en tanto el individuo adquiera el conocimiento a través del desarrollo dinámico de actividades en el aula, donde el estudiante se interese por su propio aprendizaje, para ello se requiere que éste mismo individuo tenga la capacidad de autorregular su proceso.

Además los docentes manifiestan que existe unos factores que inciden positiva o negativamente en la adquisición del aprendizaje, dentro de estos factores se encuentran: relación del contexto y especificaciones del área con el aprendizaje, los cuales están asociados a su vez con las instrucciones dadas por el docente para el trabajo en clase, así mismo expresan que hay una relación entre el conocimiento y las experiencias de los estudiantes que no se debe dejar de lado para que se desarrolle el proceso; otro factor importante es la retroalimentación que hace el docente dentro de su práctica con lo cual se logra unos mejores resultados.

Por otra parte, hay una tendencia de los docentes objeto de estudio de concebir el aprendizaje como una adquisición de conocimiento, la cual está asociada con la mediación que hace el docente para construir dicho conocimiento, también la asocia con la motivación a los estudiantes y la contextualización de los conocimientos para favorecer el aprendizaje.

Finalmente, los docentes expresan que el aprendizaje se da mediante la evaluación, en tanto que relacionan los estilos de aprendizaje con esta,

considerando estos estilos como una causa del desempeño académico; además, para ellos es de gran importancia los tiempos asignados para la realización de actividades evaluativas, ya que en algunas oportunidades las exigencias que hacen los directivos de la institución para el cumplimiento del reporte de los resultados del proceso no están acordes con el nivel de profundidad que se le debería dar a dichas actividades y tampoco se tienen en cuenta la apropiación del conocimiento que hayan hecho los estudiantes; ante estas exigencias no solo institucionales sino ministeriales, los docentes sienten inconformismo de no poder llevar un proceso adecuado, que no solo atiende a las directrices sino que se enfoque en el estudiante como eje del proceso educativo.

De acuerdo al mapa resultante de las entrevistas y a las observaciones referido a la **concepción sobre el término aprendizaje**, los docentes consideran que el aprendizaje es un evento práctico el cual está asociado con una apreciación significativa que se da en tanto el individuo adquiera el conocimiento a través del desarrollo dinámico de actividades en el aula, donde el estudiante se interese por su propio aprendizaje, para ello se requiere que éste mismo individuo tenga la capacidad de autorregular su proceso.

Además los docentes manifiestan que existe unos factores que inciden positiva o negativamente en la adquisición del aprendizaje, dentro de estos factores se encuentran: relación del contexto y especificaciones del área con el aprendizaje, los cuales están asociados a su vez con las instrucciones dadas por el docente para el trabajo en clase, así mismo expresan que hay una relación entre el conocimiento y las experiencias de los estudiantes que no se debe dejar de lado para que se desarrolle el proceso; otro factor

importante es la retroalimentación que hace el docente dentro de su práctica con lo cual se logra unos mejores resultados.

Por otra parte, hay una tendencia de los docentes objeto de estudio de concebir el aprendizaje como una adquisición de conocimiento, la cual está asociada con la mediación que hace el docente para construir dicho conocimiento, también la asocia con la motivación a los estudiantes y la contextualización de los conocimientos para favorecer el aprendizaje.

Finalmente los docentes expresan que el aprendizaje se da mediante la evaluación, en tanto que relacionan los estilos de aprendizaje con la evaluación, considerando estos estilos como una causa del desempeño académico; además, consideran de gran importancia los tiempos asignados para la realización de actividades evaluativas, ya que en algunas oportunidades las exigencias que hacen los directivos de la institución para el cumplimiento del reporte de los resultados del proceso no están acordes con el nivel de profundidad que se le debería dar a dichas actividades y tampoco se tienen en cuenta la apropiación del conocimiento que hayan hecho los estudiantes; ante estas exigencias no solo institucionales sino ministeriales, los docentes sienten inconformismo de no poder llevar un proceso adecuado, que no solo atienda a las directrices sino que se enfoque en el estudiante como eje del proceso educativo.

*(5). Aprender... ummm*

*es conocer, es tomar de pronto la experiencia de los teóricos y poder realizar cosas necesarias para la vida. O sea, siempre aprendemos de los científicos, pero el verdadero valor del aprendizaje es cuando lo podemos utilizar en lo cotidiano.*

*(6). Yo considero que aprender es una cosa y evaluar es otra, porque la evaluación es la que nos va mostrando el grado de aprendizaje del individuo. Lógicamente para saber si se ha aprendido hay que evaluar. Hay como una relación muy directa entre aprender y evaluar.*

(2). La evaluación debe convertirse en un momento de oportunidades, la labor del maestro es facilitar esos procesos de aprendizaje.

(8). Un aprendizaje más significativo y más agradable se logra con un enfoque práctico. El estudiante es capaz de darle valor a lo que aprende.

(4). Es apropiarme de algo nuevo, bien sea a nivel práctico o a nivel cognitivo del cual anteriormente no tenía ningún conocimiento, ningún dominio.

### El Caso Docente y la Teoría desde el Aprendizaje

**Tabla 6. Práctica docente-Concepción de aprendizaje**

Teorías de Aprendizaje.	Caso D1	Caso D2	Caso D3	Caso D4
conductismo		X		X
Cognitivismo	X		X	
Constructivismo				
Conectividad				

Como se puede observar en la tabla 9, el 50% de los docentes fundamentan su práctica pedagógica desde las **teorías del conductismo**; particularmente el caso **D2** expresa a través de sus respuestas a algunas de las preguntas de la **ENAPE** que aprender es adquirir el aprendizaje y que un aprendizaje significativo es aprender algo y evaluarlo, así mismo manifiesta que evaluar es verificar si los conocimientos impartidos al estudiante han sido comprendidos. Por su parte **D4** considera que aprender es apropiarse de algo de lo cual no tenía anteriormente ningún conocimiento y que el aprendizaje es la capacidad cognitiva o práctica que sujeto alcanza, de igual manera justifica que él como hombre de ciencia tiene muy en cuenta que el conocimiento no es acabado, por lo tanto hay que estarlo mejorando. Como se puede apreciar, los casos aquí descritos, toman una postura **conductista** en la cual se considera que el aprendizaje es la modificación de la conducta,

el cual es el resultado de un cambio potencial en la conducta intelectual y sicomotora de los individuos los cuales incorporan nuevos conocimientos a partir de estímulos. Pavlov (1927), Watson (1920), Thorndike (1921), Skinner (1972).

No obstante el aprendizaje como núcleo del proceso educativo se debe concebir como un acto a través del cual el ser humano modifica su entorno para participar activamente en el desarrollo social, político, económico y ambiental para ser frente a los complejos cambios del mundo de hoy. En este punto el aprendizaje es considerado como un proceso dinámico que es abordado de acuerdo a la época, al contexto y a las necesidades del ser humano, que requiere de esfuerzo y energía para la construcción significativa del conocimiento. (Stoll y Fink, 1999).

El otro 50% de los docentes presentan una postura cognitivista, específicamente para el caso **D1** el aprendizaje es compartir el conocimiento, porque según este, el aprendizaje es mutuo; y el caso **D3** considera que aprender es conocer, es tomar la experiencia de los teóricos y poder realizar cosas necesarias para la vida, para este caso en particular, el verdadero valor del aprendizaje es cuando se puede utilizar en lo cotidiano. De acuerdo a lo expresado por **D1** y **D3** se puede decir que su discurso está fundamentado desde la perspectiva del **cognitivismo** en cuya teoría los procesos cognitivos adquieren una nueva dimensión al llevar implícitos la participación activa del sujeto (física y Mental) en la exploración, selección, combinación y organización de las informaciones, en todo tipo de aprendizajes y en todas las etapas del desarrollo humano (Sensomotriz-Operaciones formales), caracterizando los niveles superiores del pensamiento, de la conducta intelectual del hombre. Desde esta teoría el rol



FUENTE: Atlas Ti 6.0

En cuanto a las **concepciones de enseñanza de acuerdo al mapa N° 7**, los docentes la relacionan con la exposición de contenidos ya que durante la clase el docente la mayoría de las veces hace uso de esta forma de dirigir la enseñanza con un dictado, además transcripción de contenidos escritos en el tablero donde los estudiantes asumen un papel de receptor del conocimiento sin ninguna participación voluntaria entre ellos. Para desarrollar la enseñanza, los docentes tienen en cuenta una planificación de ese acto educativo el cual organizan en unos momentos como el inicio, orientado solo por él a través de explicaciones e instrucciones; dentro de la planificación, los docentes tienen en cuenta unos referentes asociados con la disciplina en el aula, el cumplimiento de actividades asignadas, y tiempos para la realización de estas actividades, la ejecución de lo planeado se da a través de instrucciones dadas por el docente como la transcripción de contenidos y ejercicios evaluativos relacionados con el contexto del área. Finalmente, en la planificación del evento de clase se incluyen las estrategias que seleccionan los docentes para la enseñanza dentro de las cuales se destacan el uso de estructuras textuales, ilustraciones, uso de las TIC'S y el trabajo colaborativo.

No obstante, se evidencia en algunos casos el desarrollo de unas prácticas formativas que hacen parte del proceso de enseñanza de los docentes, como el reconocimiento de saberes previos asociado a la mediación que estos hacen para construir el conocimiento y la motivación a los estudiantes durante la clase, contextualizando saberes para favorecer la adquisición y la construcción del conocimiento. Y finalmente en menor escala los docentes realizan retroalimentación de saberes teniendo en cuenta las dificultades presentadas por los educandos en el proceso de aprendizaje, así mismo,

desempeñan un rol de mediadores en situaciones de comportamiento que lo ameriten.

### D1

*Claro si planifico las clases a través de guías, talleres*

***¿Cuáles son las estrategias a las que más recurre a la hora de enseñar?***

***¿Por qué?***

*Trabajo cooperativo, que le ayuda al estudiante a aprender y a aprehender, donde todos exponen su punto de vista y allí el aprendizaje es mutuo. Con trabajo cooperativo donde todos aportan y todos aprenden de todos*

*La docente menciona por sus nombres a varios estudiantes y a cada uno de ellos les pide que lea una parte de la información que está en la guía, sobre las funciones del lenguaje. Cada estudiante leía lo que la docente les señaló y ella a su vez, les explicaba para complementar lo que los estudiantes leían.*

### D2

*Cuando usted planifica una clase, ¿cómo selecciona los objetivos que pretende conseguir?*

*El manejo de las competencias y para mi caso trabajo la competencia específica de matemáticas ejemplo yo quiero que el estudiante comprenda los problemas y las operaciones básicas de matemáticos. Ejemplo en once puede ser el de funciones reales, el objetivo es identificar y comprender las funciones reales, y las estrategias pasar al tablero, desarrollo de talleres aplicación de las tics-uso de programas computacionales, simulacros.*

*Las estrategias que más utilizo a la hora de evaluar son.....Talleres y pruebas escritas tipo saber, Las utilizo porque son las que más se adaptan a las condiciones del área, porque de que otra forma yo la evaluó?*

## **El Caso Docente y la Teoría desde la Enseñanza**

**Tabla 7. El caso Docente y la teoría de enseñanza**

<i>Enfoque de enseñanza</i>	<i>Caso D1</i>	<i>Caso D2</i>	<i>Caso D3</i>	<i>Caso D4.</i>
<i>Enfoque Heurístico</i>			X	X
<i>Enfoque técnico</i>		X		
<i>Enfoque Practico</i>				X

<i>Enfoque Socio crítico</i>	X			
------------------------------	---	--	--	--

Teniendo en cuenta los enfoques de enseñanza, en la anterior tabla se muestra que los docentes soportan sus prácticas pedagógicas desde diferentes enfoques, así el **50%** de estos, representados por **D3 y D4** desarrollan un proceso de enseñanza bajo el **enfoque heurístico**, es de resaltar que **D4**, complementa sus prácticas de enseñanza basado en el enfoque práctico, así mismo **D3** las complementa con el enfoque Sociocritico. El otro **50%** está dividido, es decir un **25%** correspondiente a **D1** orienta sus prácticas de enseñanza con una tendencia de enfoque Sociocritico, y **D2** que representa el otro **25%** muestra que sus prácticas están orientadas por el enfoque técnico.

**D3** expresa a través de las respuestas dadas en algunas de las preguntas que el maestro debe ser un facilitador del proceso de aprendizaje y que éste debe conocer los intereses de los estudiantes para que lo ayude a alcanzar sus metas; además manifiesta que siempre debemos evaluar lo realizado y reflexionar sobre lo que se ha hecho para tomar decisiones. Con respecto a las estrategias utilizadas para la enseñanza se evidencia una preferencia por la utilización de talleres justificando que el uso de éstos le permiten al estudiante procesos que van de maestro a estudiante y de estudiante a estudiante, es decir, para él, cuando el estudiante desarrolla un taller, sobre todo si es grupal, el estudiante aprende tanto del maestro como de sus compañeros de grupo, entonces, expresa **D3** el aprendizaje debe ser más significativo.

Por otra parte, a través de los registros de observaciones de clase realizadas, se puede notar que **D4** desarrolla un tipo de enseñanza en el que va involucrando a los estudiantes en el evento de clase a través de preguntas sobre el tema, de elaboración de esquemas en el tablero para que los estudiantes hagan inferencias teniendo en cuenta los pre-saberes y de esta forma los mismos estudiantes vayan construyendo la teoría, además utiliza la estrategia del trabajo en grupo donde cada estudiante aporta sus conocimientos para extraer ideas de esquemas elaborados en el tablero.

Estas descripciones que se hace acerca de la forma de conducir la enseñanza por parte de **D3 y D4** señalan que su enfoque de enseñanza es **heurístico**, el cual hace referencia a que la labor docente debe estar encaminada a generar ambientes que favorezcan la organización de esquemas y aprendizajes significativos de manera que el estudiante sea un procesador y ordenador activo de la información, en cuanto al aprendizaje desde este enfoque se produce a partir de experiencias y el propio descubrimiento favoreciendo las capacidades de autogestión del alumno, no proporciona directamente el conocimiento si no que ayuda a generarlo. (Stenhouse, Piaget y Bruner). Por su parte el alumno en el enfoque heurístico se concibe como un ser activo que busca experimentar, descubrir y desarrollar el aprendizaje, llegando a éste a través de la experiencia que tenga a lo largo de las diferentes actividades o unidades de aprendizaje.

El docente **D2** por su parte, expresa en sus respuestas a algunas de las preguntas de la ENAPE que tiene en cuenta la claridad en hacer llegar los conceptos y busca que los temas sean lo más claro y específicos para no crear confusión, además manifiesta el deseo de que sus estudiantes comprendan los problemas y las operaciones básicas matemáticas, y con

respecto a las estrategias para evaluar las que más utiliza son los talleres y las pruebas escritas tipo prueba saber, que según él son las que más se adaptan a las condiciones del área. Esta forma de conducir la enseñanza está fundamentada en el **enfoque técnico** dado que los planteamientos de este enfoque señalan que los profesores deben ser buenos técnicos, eficaces en la consecución de los objetivos de aprendizaje, diligentes en el desarrollo de la planificación educativa y capaces de inducir a los alumnos a seguir una actividad programada con las características establecidas en el plan de estudio. (Guba, Benedito, Escudero, 1989).

En cuanto al caso **D1** se puede observar que conceptualiza y desarrolla su práctica fundamentándose en el **enfoque socio-crítico** de enseñanza, el cual a su vez también es evidenciado en las respuestas y prácticas de **D3**. Particularmente **D1** expresa que la estrategia que más utiliza en su enseñanza es el trabajo cooperativo, que es el que le ayuda al estudiante a aprender y a aprehender, donde todos exponen su punto de vista y todos aprenden de todos, de esta manera, dice ella, el aprendizaje es mutuo. También señala que a través del proceso de enseñanza tiene en cuenta ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo en los registros de observaciones de clase, se puede ver que **D1** contextualiza los conceptos que aborda en la clase a situaciones y experiencias vividas por los estudiantes, de esta manera hace que ellos se interesen en la clase y participen voluntariamente. Así mismo **D3** favorece la participación de sus estudiantes a través del trabajo grupal donde cada uno socializa las opiniones y respuestas dadas en talleres asignados con anterioridad, también contextualiza los conceptos a las experiencias de vida de los estudiantes.

Desde esta perspectiva de enseñanza se resalta la tendencia a que los jóvenes inicien un camino de reflexión que los conduzca a la formación de las competencias del saber criticar, investigar, interpretar y proponer situaciones problemáticas y necesidades que se presentan en diferentes contextos en donde les toque actuar. Este enfoque también permite establecer diálogos de saberes donde el otro tiene derecho al consenso, la negociación, la tolerancia y el respeto por la diversidad. (Hernández Díaz, 1996).

Con respecto a la revisión de documentos en lo que atiende a preparador de clases y planes de clases, la tabla 11 muestra que todos los docentes en algunas ocasiones diligencian estos libros reglamentarios guardando coherencia entre lo que establecen en el Plan de grado y la temática desarrollada, además algunas veces registran en éstos las estrategias para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, a excepción de D2 que casi nunca lo realiza.

En cuanto a las competencias específicas del área, la tabla 11 muestra que los docentes algunas veces registran estas competencias en los planes de clase, pero las competencias ciudadanas casi nunca aparecen registradas. En lo que respecta a la temática descrita en los planes de clase casi siempre está acorde con los indicadores de desempeño que aparecen en los informes académicos de los estudiantes.

Lo anterior evidencia que los docentes pocas veces planifican el proceso de enseñanza-aprendizaje, por consiguiente también existe poca coherencia entre los temas desarrollados y lo planificado, así mismo las estrategias evaluativas pocas veces son tenidas en cuenta al momento de la

planificación. Lo anterior se puede convertir en un factor que incida negativamente en el desempeño académico de los estudiantes. Al respecto, Stenhouse (1991) afirma: “la enseñanza son las estrategias que debe adoptar los docentes para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los educandos” y aclara “Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje a través de diversos medios”.

**Tabla 8.Revisión documentos docentes (Eje: planificación de la Enseñanza)**

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>
Preparador de clases ¿Guarda coherencia con la temática establecida en el plan de grado?	AV	AV	AV	AV
¿Se registran en éste las estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?	AV	AV	CN	AV
¿Se establecen criterios claros para la evaluación del aprendizaje?	AV	CN	AV	AV
Planes de clases ¿Se registran las competencias (específicas del área y ciudadanas) a desarrollarse en la clase?	AV	CN	AV	AV
¿Se evidencia coherencia con la temática establecida en el plan de grado?	AV	AV	AV	AV
¿La temática definida en estos planes está acorde con los indicadores de desempeño que se registran en los informes académicos de los estudiantes?	CS	AV	CS	CS

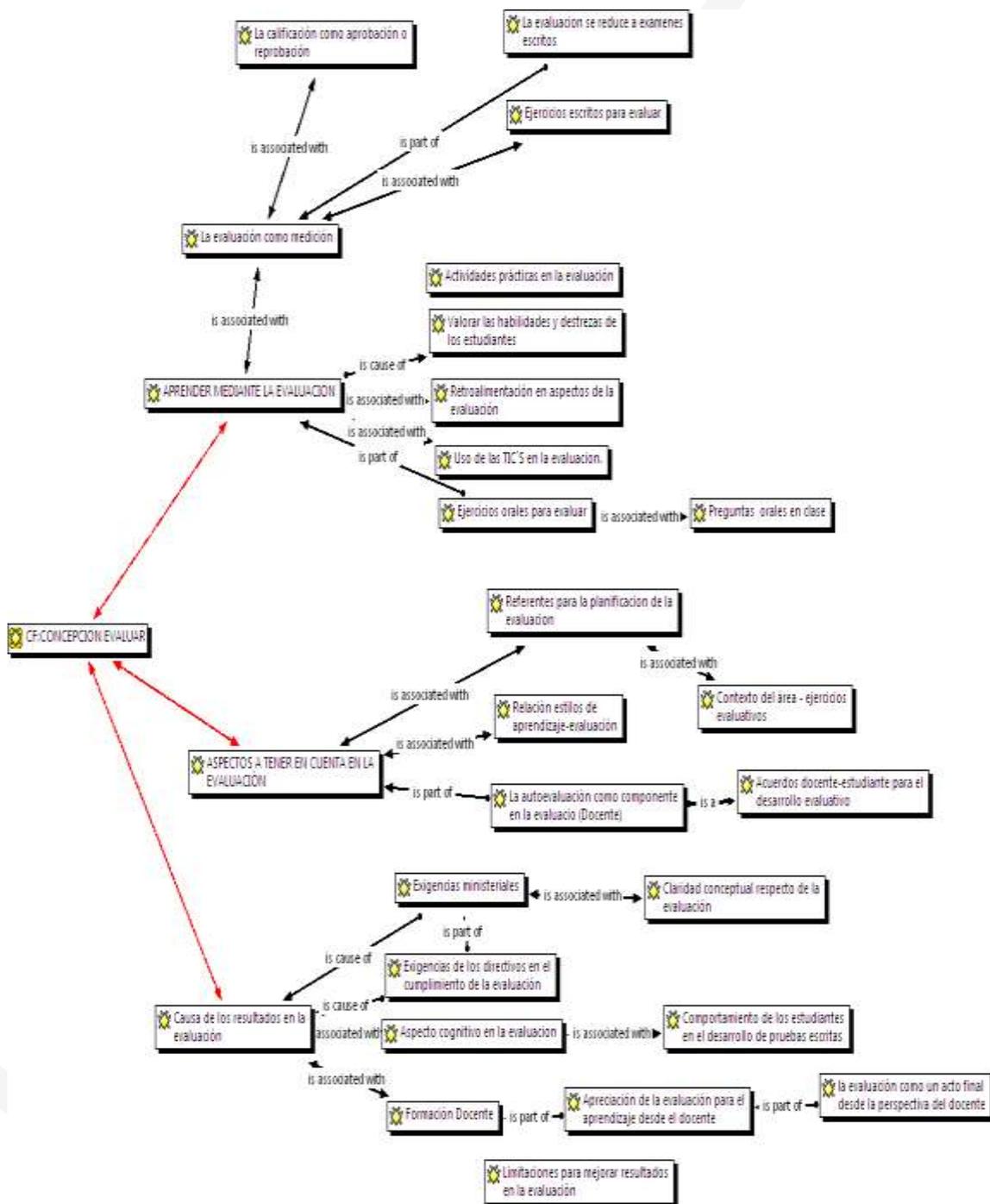


Gráfico 8. Mapa Resultante: Concepción Evaluación Docente

FUENTE: Atlas Ti. 6.0

Con relación a las **concepciones de evaluación**, los docentes consideran que la evaluación es un proceso a través del cual el estudiante puede aprender, sin embargo la asocian con el término medición pues a través de sus argumentos mencionan que la calificación es la manera como aprueban o reprueban contenidos o asignaturas y muchas veces evidencian una reducción del proceso evaluativo a exámenes escritos. En menor medida se observa la valoración de habilidades y destrezas de los estudiantes y en pocas veces se realiza una retroalimentación del aprendizaje en la evaluación.

Por otra parte se refleja en el mapa mental en las concepciones de evaluación de los docentes que éstos tienen en cuenta aspectos importantes de la evaluación los cuales para efecto de codificación se denominaron referentes para la planificación de la evaluación dentro de estos se encuentran la relación del contexto del área específica que maneja cada docente con los ejercicios evaluativos a realizar, así mismo la docente D1 relaciona los estilos de aprendizaje para la selección de las estrategias de evaluación, además esta docente realiza acuerdo con los estudiantes para llevar a cabo el proceso evaluativo, como acordar algunas estrategias al momento de realizar la evaluación; algunos docentes como D3 y D4 tienen en cuenta la autoevaluación que realizan los estudiantes de su desempeño en el área.

Con referencia al código que atiende a las causas de los resultados en la evaluación D3 manifiesta su inconformismo respecto a las exigencias que hacen los directivos para el cumplimiento en la entrega de resultados

evaluativos de los estudiantes, refiriéndose a que en algunas ocasiones el proceso evaluativo no se lleva a cabo como con el suficiente tiempo como debería ser. Así mismo D2 argumenta que las exigencias ministeriales no son aplicadas en el contexto institucional, dentro de estas resalta que no se realiza una evaluación integral, este mismo docente expresa que existe una falta de capacitación de docentes en el tema de la evaluación de los aprendizajes, lo conlleva a considerar a la evaluación como un acto final y no como un proceso. Sin embargo los docentes a través de sus respuestas en la ENAPE coinciden en que la evaluación debería ser por competencias.

### **Caso D1**

*Se supone que todo docente debe tener claro lo que es evaluación mas no se aplica en toda su concepción. Y voy a justificar el porqué de esta respuesta, porque la gran mayoría de los docentes creemos que evaluar es solo una evaluación escrita, aun sabiendo que se debe evaluar los tres aspectos lo praxiológico, lo cognitivo y lo procedimental*

*Evaluar es un proceso que se da a través del desempeño que se va dando o creando en el estudiante con el fin de obtener los resultados estipulando para ese proceso que se da.*

*Qué importancia.....como resultado o cómo proceso? ( de acuerdo a su visión), es muy importante porque con todo este proceso que lleva el docente con este resultado, no digamos como resultado, sino que al aplicar la evaluación sea por talleres o evaluación nosotros nos vamos a dar cuenta si el estudiante alcanzo los estándares que se tenían estipulado para tal fin, a través de unos juicios que teníamos programados, teniendo en cuenta los tres aspectos ( actitudinal praxiológico y actitudinal).*

### **Caso D3**

*A través de la experiencia he ido clarificando, cuando empecé en la docencia se hacía mi practica con la llamada enseñanza tradicional ., a medida que he ido leyendo me he ido documentando he entendido que la evaluación es un proceso que permite al docente valorar los desempeños de los estudiantes , aquí en la institución se refleja la evaluación tradicional . La evaluación no es un producto terminal es un proceso que permite que el estudiante pueda mejorar su proceso de aprendizaje, he notado que aquí muchos docentes cuando estos pierden una evaluación les repiten y ni siquiera resuelven los conceptos. Si considero que todavía hay docentes no tienen claro lo que es evaluación, muchos compañeros no se toman el trabajo de resolverle los*

*puntos con problemas, no hay retroalimentación, la idea es que el estudiante aprenda de la evaluación*

*La evaluación debe convertirse en un momento de oportunidades, la labor del maestro es facilitar esos procesos de aprendizaje.*

*La evaluación es importantísima porque es la maneras como el docente puede hacer ese seguimiento al proceso de aprendizaje, si va consiguiendo las metas en el proyecto de curso, de grado o de nivel, la evaluación debe ser constante, es decir que no se puede hacer al final del semestre o periodo, debemos ir monitoreando la manera como el estudiante aprende.*

**Caso D4.**

*Bueno evaluar tiene sinonimia con la palabra medir, a través de la medición yo puedo identificar los avances de los estudiantes, puedo mejorar planes de mejoramiento de área institucional. Debe asumirse como algo normal porque todos los proceso deben evaluarse para saber los avances o dificultades que se presentan en el mismo proceso de enseñanza aprendizaje*

**Caso D2.**

*Evaluar es el proceso a través del cual se verifica si los conocimientos impartidos al estudiante han sido comprendidos significativamente a través de situaciones problemas.*

*Pienso que como tal la importancia que se merece la evaluación, no se está efectuando como debe ser, nosotros nos damos cuenta que muchos rectores están pendientes que el estudiante pase sin importar lo demás, no se le da la importancia a la evaluación. la importancia sería la parte integral la parte formativa de valores que es importantísima sobre todo ahora con tantos problemas sociales como la inseguridad, si educamos bien tenemos una sociedad con menos problemas, más educada y todo lo que se está viendo a nivel social es debido a la mala educación que hemos tenido,*

**El caso Docente y la teoría relacionada con evaluación**

**Tabla 9.La Teoría de evaluación-Docentes**

La evaluación Desde:	D1	D 2	D3	D4
----------------------	----	-----	----	----

Racionalidad Técnica		X		X
Racionalidad Práctica.	X		X	

En los aspectos referidos a la Evaluación el **50% de** los docentes representados en los casos **D1 y D3** presentan un discurso sobre evaluación que se orienta a la **racionalidad práctica**, el otro **50%** correspondiente a los casos **D2 y D4** coinciden en referirse a los aspectos de la evaluación desde **la racionalidad técnica**.

En muchas de las respuestas dadas a las preguntas de la ENAPE **D1 y D3** al referirse a la evaluación afirman que es un acto que debe involucrar las diferentes dimensiones que hacen parte del ser humano: praxiológica, axiológica y cognitiva y además se refieren a la evaluación como un proceso que permite valorar los desempeños de los estudiantes, así mismo **D3** a nivel conceptual ve a la evaluación como un proceso que debe convertirse en un momento de oportunidades en el cual la labor del maestro facilite el proceso de aprendizaje, además considera a la evaluación importantísima pues a través de ella expresa que el docente puede hacer el seguimiento al proceso de aprendizaje y debe ser constante, es decir no se puede hacer al final, porque a través de ella se monitorea la forma como el estudiante aprende.

Al analizar los casos **D1 y D3** en los registros de observaciones realizados se presenta algunas coincidencias con lo expresado en las entrevistas, esto se manifiesta cuando los docentes aplican estrategias de trabajo colaborativo para evaluar los desempeños de los estudiantes, además motivan a los estudiantes a participar en clase, expresando sus opiniones y modos de

pensar sobre la temática desarrollada en clase, y algunas veces contextualizan la temática a las experiencias de los estudiantes.

Las anteriores consideraciones y observaciones de los casos **D1 y D3** se relacionan con lo que afirma Álvarez (2001) “si de la evaluación hacemos un ejercicio continuo no hay razón para el fracaso pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier falla detectada se convierta en definitiva”, así mismo expresa que “evaluar solo al final, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso y en ese uso, la evaluación solo llega a tiempo para calificar.

Además de lo anterior la evaluación desde la racionalidad practica busca el entendimiento entre los actores que participan en dicha actividad y busca también la comprensión de los contenidos de aprendizajes, lo que genera que se de una acción comunicativa en donde los involucrados en éste proceso se conviertan en la garantía del entendimiento de tal forma que el ejercicio se realice atendiendo a los intereses de los participantes, lo que evita que se genere un abuso de autoridad. (Álvarez, 2001)

Sin embargo al hacer la revisión de documentos en cuanto a la coherencia que existe entre lo enseñado y lo evaluado y en la planificación de la evaluación los casos **D1 y D3** no coinciden con lo observado y manifestado, ya que al aplicar la escala likert se evidencia que algunas veces los **D1** registran en los planes de clase las estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y **D3** casi nunca lo realiza; en cuanto a las estrategias, técnicas e instrumentos para evaluar el desempeño de los estudiantes,

algunas veces los casos mencionados las establecen en la planeación de la clase, así mismo algunas veces establecen criterio claros para la evaluación del aprendizaje.

**Tabla 10.Revisión de Documentos (Eje: Evaluación)**

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>
¿Se establecen criterios claros para la evaluación del aprendizaje?	<b>AV</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>AV</b>
¿Se registran en los planes de clase las estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?	<b>AV</b>	<b>AV</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>
¿Se definen las estrategias, técnicas e instrumentos que se utilizarán para evaluar el desempeño de los estudiantes?	<b>AV</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>AV</b>

Cuando se le pregunta a **D2** sobre si cree que los profesores tienen claro lo que es evaluar los aprendizajes de los estudiantes sus respuestas apuntan a que se necesita más capacitación en cuanto a este tema porque aunque ya se sabe que esta debe reunir los tres aspectos cognitivo, praxiológico y actitudinal es decir, debe ser un proceso integral este piensa que esto no se está teniendo en cuenta y así mismo lo confirma el, cuándo se le pregunta que es para el evaluar dando una respuesta que apunta a la evaluación como medición, pues expresa que “evaluar es verificar si los conocimientos impartidos a los estudiantes han sido comprendidos, así mismo considera que la importancia que se merece la evaluación no se está efectuando como debe ser.

Cuando se le pregunta que si evaluar es una tarea difícil para el docente **D2** no es fácil ya que considera que hay que evaluar integralmente, esto se

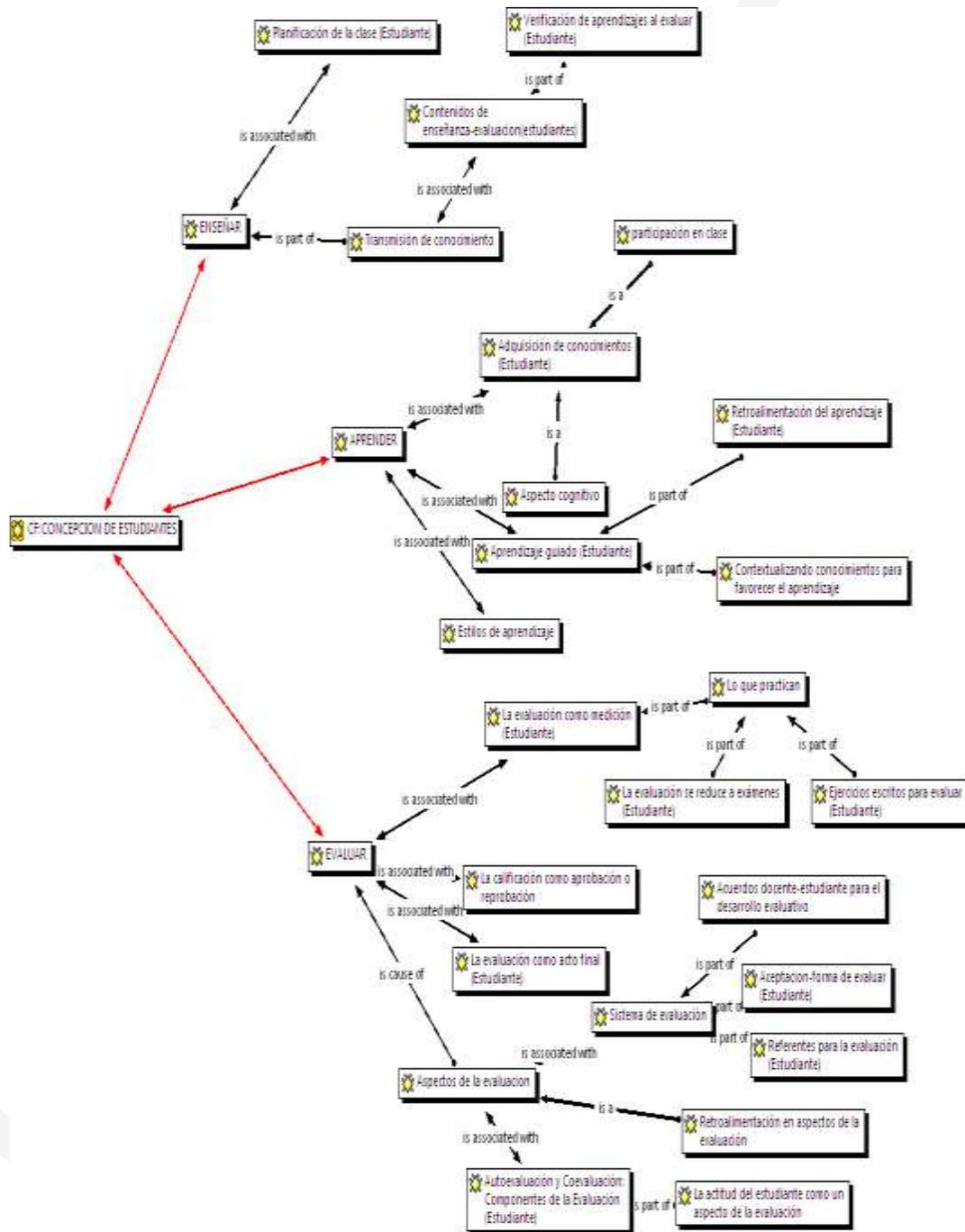
contrasta con las estrategias utilizadas por **D2** al evaluar, como son los quiz y las pruebas escritas tipo test, justificando que estas son las que más se adaptan a las condiciones del área, estas concepciones de evaluación que tiene **D2** se relacionan con **la Racionalidad Técnica**, la cual apunta a una evaluación tradicional con pruebas objetivas realizadas por el profesor para medir el rendimiento escolar, en ella el profesor es un experto en conocimientos académicos quien centra su atención en unidades para ejercer esta como una medida de control y de certificación de los objetivos propuestos. (Álvarez, 2001).

De la misma forma, **D4** afirma que evaluar tienen sinonimia con la palabra medir y a través de la medición se puede identificar los avances de los estudiantes, además también expresa que la evaluación es en sí constatar si se logró ser capaz y en qué nivel se pudo lograr esa capacidad, por lo que **D4** también se ubica en una concepción desde la racionalidad técnica de la evaluación.

Caso Estudiantes: Concepciones  
Descripción de Casos – Estudiantes

**Tabla 11. Descripción de estudiantes**

Aspectos Generales	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Código	E5	E6	E7	E8
Sexo	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre
Rango de edad	15-18	15-18	15-18	15-18



**Gráfico 4. Concepciones Estudiantes**

FUENTE: Atlas Ti. 6.0

Los estudiantes presentan una **concepción de aprendizaje conductista** de acuerdo a lo manifestado por **E5** y **E7** en las entrevistas cuando expresan que aprender es adquirir conocimiento a través de lo que se ve a diario en la cotidianidad o a través de lo que los profesores llevan a cabo en las clases, es por esto que el aprendizaje para ellos es guiado, ya que necesitan que en la organización de las clases se realice primero una exposición de conceptos por parte del docente y a partir de esto ellos se involucran en el evento de clase a través de la participación en éstas, aquí se resalta que en las observaciones realizadas se evidencio que algunos docentes contextualizaban conocimientos a través de ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes logrando con ello la motivación del educando. Particularmente **E6** expresa que aprender es poner en práctica lo que se aprende y también es formarse como persona mediante procesos que llevan los profesores; **E8** manifiesta que aprender es saber cosas mediante procesos y ponerlos en práctica y que así se va adquiriendo más conocimientos.

Atendiendo a la **concepción de Enseñar** los estudiantes como el caso **E5** afirma que enseñar es transmitir el mensaje de manera clara teniendo un objetivo específico, además manifiesta preferencia por la enseñanza tradicional porque necesita de la exposición del docente para poder asimilar el conocimiento, de otra forma se le hace difícil el aprendizaje, de igual manera **E6** también se identifica con una enseñanza guiada por el docente, donde éste sea un referente para desarrollar sus potencialidades a través de explicaciones claras y sencillas. Por su parte **E7** y **E8** tienen una tendencia a la enseñanza práctica, en la que puedan explorar sus habilidades y talentos,

consideran que así se aprende más y se profundiza en los contenidos establecidos por el docente.

Los estudiantes **conciben la evaluación** como un acto mediante el cual el profesor verifica si el estudiante sabe o no sabe acerca de algún tema, E5 expresa literalmente que lo que entiende por evaluación es cuando un profesor califica lo que han entendido sobre el tema, para ella evaluación es entonces sinónimo de calificación así mismo considera que es importante que la evalúen porque eso le ayuda en qué nivel esta o para saber si están preparados para las pruebas ICFES. El caso E6 concibe la evaluación como algo que le hace el profesor a los estudiantes para saber si ha aprendido sobre un tema, E7 por su parte dice que la evaluación es mostrar el desempeño que se tienen de lo aprendido en clase y allí ellos comprueban el conocimiento que el estudiante tiene, para ella los docentes solo evalúan solo el conocimiento y al final del periodo algunos docentes tienen en cuenta su actitud; E8 al igual que los anteriores manifiesta la evaluación es como un proceso que se hace para saber que saben los estudiantes de algún tema y dice que es para poner a prueba sobre lo que se ha aprendido.

#### **Caso E5**

*Aprender... es llenarme de conocimiento, de cosas nuevas, positivas o negativas, pero que me van a servir y obviamente siempre escojo seguir las cosas buenas. ¿Te gusta la forma de enseñar de tus profesores? Si, pero no de todos. De los que me gusta, es porque saben transmitir el mensaje, es decir, me gusta porque son claros a la hora de transmitir el mensaje y siempre tiene un objetivo claro, además siempre nos dejan una enseñanza para la vida. claro que en matemáticas, nunca llevo un objetivo específico*

*Entiendo por evaluación cuando un profesor nos califica que hemos entendido sobre el tema y si hemos aprovechado las clases. Evaluación es sinónimo de calificación*

*¿Consideras que aprender es sinónimo de evaluar?*

*Jamás, porque aprendemos porque queremos y cuando nos dicen: "evaluar", prácticamente es obligado. Yo puedo aprender de lo que sea, pero no porque me vayan a evaluar. Ejemplo: desde que nacemos estamos aprendiendo pero no para que se nos evalúe.*

**Caso E6.**

*Aprender,... (Suspira), Es saber cosas mediante procesos y ponerlos en práctica, así uno va adquiriendo más conocimiento, claro depende que es lo que uno va aprender.*

*Me gusta que me enseñen de forma práctica porque a allí uno ve si a prendido o no. Esa es la mejor forma cómo yo eh aprendido, practicando. Ejemplo en ingles nos ponen texto y nosotros antes de exponer lo practicamos y así se aprende mas*

*Evaluación, ehhh Es un proceso donde evalúan a los estudiantes en este caso a nosotros para saber que saben de algún tema.*

**Caso E7**

*Aprender, es como poner en práctica lo que a diario se ve, lo que en la cotidianidad se ve. Y acá en el colegio, aprender es como formarse uno como persona mediante los procesos que llevan los profesores con nosotros los estudiantes.*

*Algunas veces me gusta la forma de enseñar a los profesores, porque hay profesores que dejan la explicación como a medias, a veces no son tan explícitos en los temas que están desarrollando. Por ejemplo en Matemáticas el profesor explica y no da a entender el tema y si uno le va a preguntar, se pone bravo y no quiere volver a explicar. Y en Química, el profesor nos orienta mediante ejemplos de la vida cotidiana y nos desmenuza bien el tema y por eso siento que me gusta su forma de enseñar.*

*Para mi evaluación es algo que le hace el profesor a uno para saber qué ha aprendido uno sobre un tema y mejorarlo cada vez. La evaluación la relacionas con lo que hace el profesor en clase? La mayoría de veces sí.*

**Caso E8**

*Aprender es obtener conocimiento de los estudios, ejemplo: aprender lo básico de lo que orientan en la primaria*

*Sí me gusta la forma de enseñar, porque no solamente se dedican a colocar actividades, sino que primero dialogan con nosotros, puede ser reflexiones acerca de nosotros.*

*Bueno evaluar es mostrar el desempeño que uno tiene de lo aprendido en las clases, o sea que si sales mal en una evaluación es porque no lo aprendiste en clase? Si así es.*

**EL Caso estudiantes y la teoría**

**Tabla 12. Concepciones de Aprendizaje y Evaluación - Estudiantes**

<b>Concepciones</b>	<b>E5</b>	<b>E6</b>	<b>E7</b>	<b>E8</b>
Aprendizaje Guiado	X	X	X	X
Enseñanza Practica			X	X
Enseñanza Técnico	X	X		
Evaluación desde la Racionalidad Técnica	X	X	X	X

Todos los casos de los estudiantes lo cual equivale a un **100%** conciben el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimientos reflejando con ello la tendencia a tener un enfoque de aprendizaje desde las teorías conductista la cual hace referencia al aprendizaje como modificación de la conducta a través de la incorporación de nuevos conocimientos a partir de estímulos. (Pavlov, 1927; Watson, 1920; Thorndike).

Asimismo, **E7** y **E8** en concordancia con los planteamiento del conductismo expresan su preferencia por una enseñanza técnica donde el profesor sea quien dirija el proceso educativo, en este enfoque de enseñanza, se enfatiza en la calidad del profesor como instructor y el conocimiento que debe aprender el estudiante con técnicas instructivas estandarizadas. Y el estudiante es sujeto pasivo; estudia mecánicamente para ser heteroevaluado y para lograr homogeneidad. De esta manera la estructura del proceso de enseñanza aprendizaje que se evidencia es *Entrada- Proceso-Salida*, donde las entradas son sucesos acomodados, los procesos son atención, la retención y la motivación; y las salidas son los comportamientos de imitación y repetición.

Los casos **E5** y **E7** responden literalmente a la enseñanza práctica expresando que a través de ella pueden adquirir con más facilidad el conocimiento, sin embargo en cuanto a la evaluación todos la conciben como una actividad que apuntan a medir conocimientos y con ello comprobar resultados, es decir una evaluación sumativa de tipo tradicional, en donde el examen constituye la fuente de información, ocupando un espacio y tiempo aparte del proceso, todo ello fundamenta la evaluación desde la racionalidad técnica.(Álvarez 2001). Los anteriores planteamientos conllevan a que se refleje una distancia entre lo que los estudiantes (caso E5 y E7) conciben como enseñanza y la forma como asumen el acto evaluativo.

### **Caso Padres de familia**

**Tabla 13. Descripción Padres de Familia.**

Aspectos	Padre de Flia grado 10 <sup>a</sup>	Padre de Familia grado 10 <sup>o</sup>	Padre de Flia grado 11 <sup>a</sup>	Padre de Flia Grado 11 <sup>o</sup>
Código	P9	P10	P11	P12
Sexo	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
Rango de Edad	30-40	51-60	41-50	41-50
Grado que cursa/escolaridad (padres de flia)	Bachiller académico	Bachiller académico	Básica secundaria	Segundo de primaria

Mapa

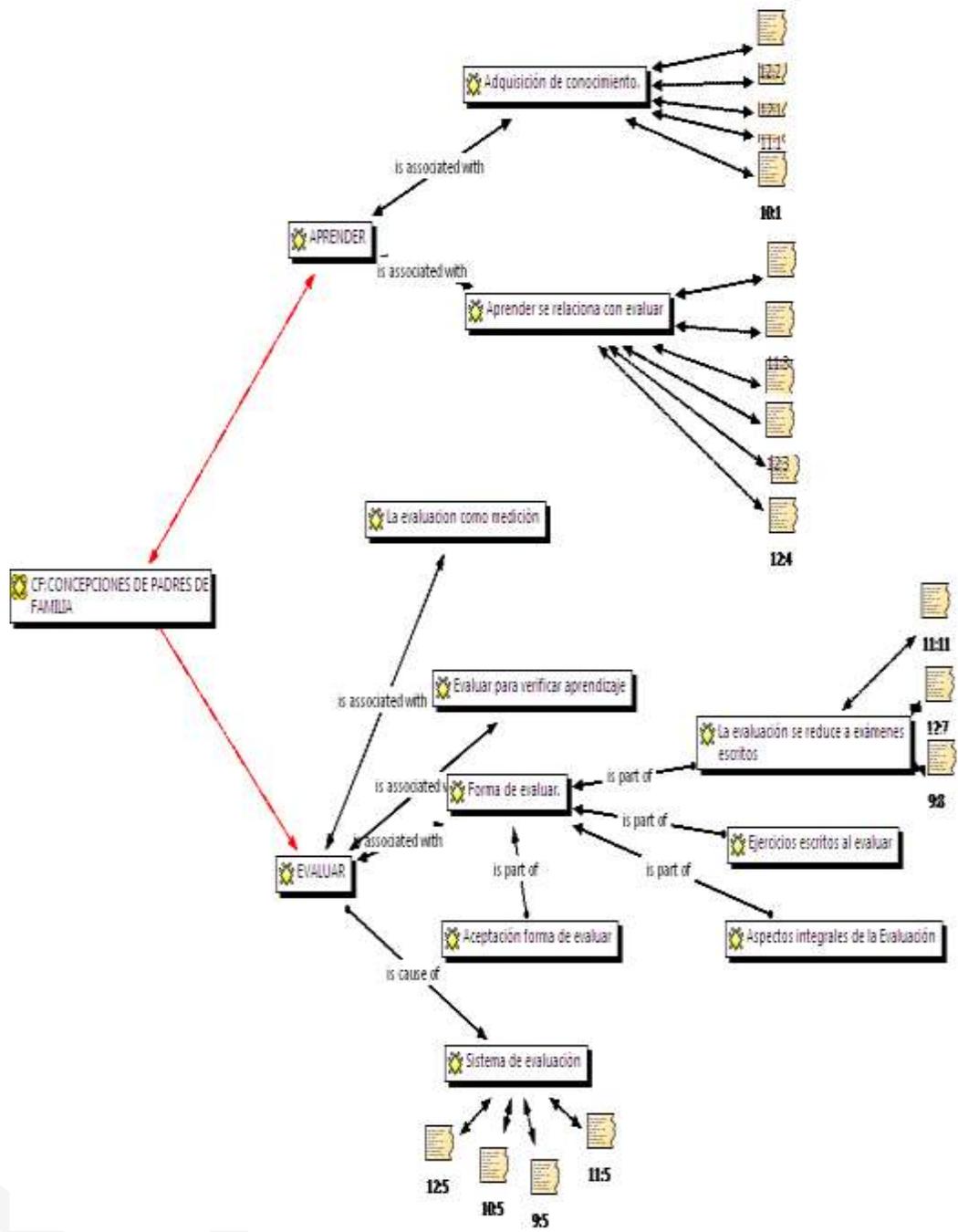


Gráfico 5. Concepciones Padres de familia

FUENTE: AtlasTi. 6.0

Los padres de familia coinciden en concebir el aprendizaje como adquisición del conocimiento, relacionando este concepto con el término evaluación, expresan que los docentes realizan las evaluaciones para saber que tanto se ha aprendido sobre un tema, y para mostrar que los estudiantes saben algo, manifiestan además que están de acuerdo en la forma como están evaluando a sus hijos, así mismo dicen que la evaluación es importante porque se aprende a conocer a la persona, además afirman que las evaluaciones se deben hacer más seguidas para que los estudiantes aprendan más y salgan adelante. Las anteriores expresiones muestran que los padres de familia entienden el proceso evaluativo como acto que busca medir cuanto sabe un estudiante, es decir que a través de esto se verifica el aprendizaje, también consideran necesario que se debe tener en cuenta aspectos integrales de la evaluación como la valoración de la actitud del estudiante, sin embargo en cuanto a la forma de evaluar expresan que prefieren que a sus hijos los continúen evaluando a través de la aplicación de los exámenes escritos.

### **Caso Padres de Familia y La teoría**

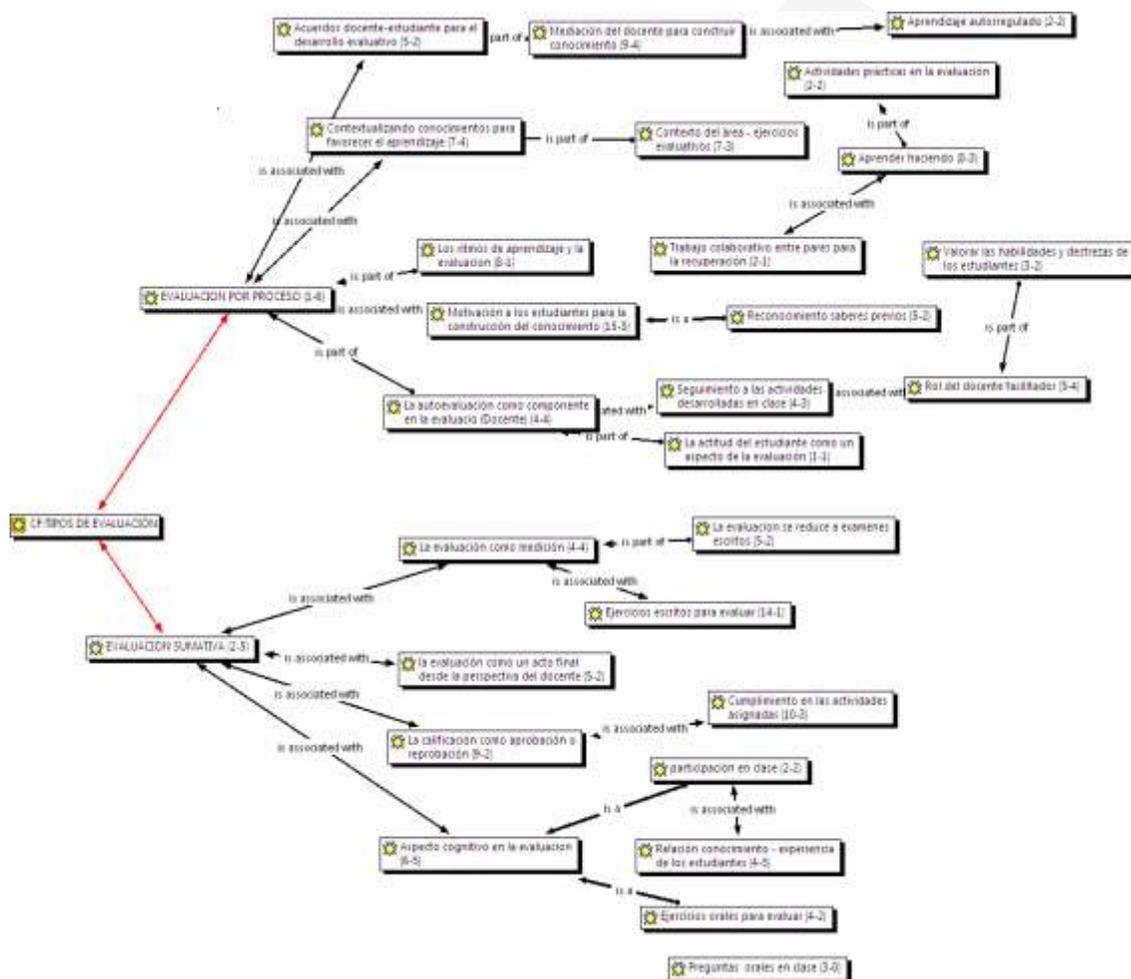
Teniendo en cuenta las consideraciones anteriormente expuestas, los padres de familia comparten el enfoque de aprendizaje conductista concebido por los estudiantes, en la que los docentes dirigen las clases, controlan la información que enseñan y usan actividades como ejercicios, discursos, explicación y demostraciones, métodos en los cuales se brinda estructuras y predecibilidad a las clases, este aprendizaje centrado en el maestro también

involucra refuerzos de conceptos a través de la repetición. (Pérez Gómez, 1999).

Al referirse a la evaluación los padres de familia asumen un tipo de evaluación desde la racionalidad técnica, donde el profesor viene a ser un aplicador de técnicas y recursos con los cuales puede medir que tanto sabe el estudiante. (Álvarez, 2001).

## **Objetivo 2**

**Caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de la media académica desde la perspectiva de los diferentes actores que intervienen en el proceso de formación.**



**Gráfico 6. Resultados Tipos de Evaluación Docentes**

FUENTE: Atlas Ti. 6.0

Esta parte del análisis se realiza teniendo en cuenta los registros de observación realizada a los docentes, así mismo sus respuestas en las entrevistas específicamente aquellas que apuntan a reconocer los tipos de

evaluación que ellos desarrollan en su práctica pedagógica, igualmente se toman los resultados obtenidos de la revisión documental.

Los docentes D1 y D3 evidencian un tipo de evaluación sustentado desde la racionalidad práctica, esto se refleja cuando al observar sus clases contextualizan los temas a las situaciones cotidianas de los estudiantes para favorecer el aprendizaje, esto hace que en los estudiantes se genere una motivación para la construcción del conocimiento, además favorecen el trabajo colaborativo donde los estudiantes aprenden haciendo, también se observa que los docentes aplican su rol mediador para que los estudiantes aprendan a construir su propio conocimiento, aplicando estrategias que involucran el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes, esto lo hacen a través del seguimiento de las actividades desarrolladas en clase.

En el mismo sentido, en las respuestas dadas en la entrevista, el discurso de los informantes evidencian casos donde se realizan unos acuerdos con los estudiantes para el desarrollo del proceso evaluativo, según ellos, dentro de estos acuerdos los estudiantes expresan la forma en que desean realizar las evaluaciones, en este mismo sentido también expresan que tienen en cuenta los ritmos de aprendizajes para ejercer el acto evaluativo, en consecuencia, valoran las habilidades y destrezas de los estudiantes, además de la cognitiva.

En contraste con los dos casos descritos anteriormente, D2 y D4 desarrollan sus prácticas evaluativas en concordancia con una evaluación que tiene sinonimia con medición de acuerdo a lo expresado en algunas de las respuestas a las preguntas de la entrevista, literalmente D4 afirma que para él la evaluación es medir para identificar los avances de los estudiantes, además dice que emplea practicas evaluativas acordes con el área

disciplinar que tienen a su cargo y aunque manifiesta que la evaluación la considera como un proceso se contradice al expresar de nuevo que ésta es una constatación para ver si se logro los objetivos planteados, es decir, apunta más que todo a medir el aprendizaje; por su parte D2 aunque utiliza el término proceso cuando se refiere a la evaluación, allí mismo expresa que la evaluación sirve para verificar si los conocimientos impartidos a los estudiantes han sido comprendidos por ellos.

En lo referente a los registros de las observaciones, D2 realiza prácticas evaluativas que a tienden a medir conocimiento, esto se refleja cuando el docente les dice que “si no pasan el examen que van a desarrollar no pasan la asignatura”, además cuando hace entrega de pruebas escritas donde los estudiantes han reprobado les indica que deben estudiar esos mismos ejercicios para hacerles de la misma forma la actividad de recuperación, sin hacerle la correspondiente retroalimentación del tema, también se refleja que el tiempo asignado para la preparación de los estudiantes en la recuperación no es el suficiente. Así mismo el docente D4 mientras esta explicando un ejercicio les informa a los estudiantes que este era para aclarar dudas para que se prepararen para el examen escrito y añade “de aquí pueden salir candidatos para perder el examen” haciendo que los estudiantes sientan que el proceso de evaluación gire alrededor del examen donde se aprueba o reprueba.

*D1.*

*20. A qué tipo de evaluación apuntan sus prácticas evaluativas? Bajo mi perspectiva las considero buenas, mas como unas prácticas formativas porque debemos educar y formar un individuo integralmente, no únicamente desarrollar prácticas que involucren el aspecto cognitivos*

*21. Creo que estoy aplicando las estrategias adecuadas, porque cada periodo hablo con los estudiantes para ponemos de acuerdo Planeamos entre todos las estrategias a través de una lluvia de ideas en el tablero, organizamos y una de las estrategias que más les gusta es el trabajo cooperativo donde todos aportan saberes.*

*32. Creo que estoy aplicando las estrategias adecuadas, porque cada periodo hablo con*

*los estudiantes para ponemos de acuerdo Planeamos entre todos las estrategias a través de una lluvia de ideas en el tablero, organizamos y una de las estrategias que más les gusta es el trabajo cooperativo donde todos aportan saberes.*

*D2*

*23. Las considero como un proceso de desarrollo, porque la finalidad de todos los docentes con respecto a los estudiantes es que el aprenda y aprender es un proceso que se logra paso a paso.*

*34. Luego, el docente les informa que el quiz que habían realizado en la clase anterior, únicamente lo habían aprobado dos grupos (grupos de dos integrantes) y que les iba a dar la oportunidad de recuperar en la siguiente hora de clase, la cual sería ese mismo día, después del descanso, y que ésta hora que estaba transcurriendo la utilizaran para estudiar, para repasar los temas que habían abordado en dicho quiz,*

*D3*

*25. Me siento bien he ido tratando de involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación, así los estudiantes pueden participar en su propia evaluación, en algunos cursos he ido practicando que los estudiantes participen en su proceso de evaluación.*

*28. Las prácticas evaluativas siempre van a ser complejas, busco que se adapten al grupo, porque cada grupo tienen dinámicas distintas, las estrategias que yo utilizo son más de procesos, no son las mismas que las que desarrollo en otros grupos, son más contextualizadas al tipo de estudiante*

*34. A las 4:50 sonó el timbre para indicar que la clase había terminado. El docente entonces le explica a los estudiantes que hay una parte de la guía que ellos deben realizar en la casa, haciendo observaciones en el barrio o en el entorno donde viven, y que en la próxima clase se socializaría la primera y segunda parte.*

*D4.*

*27. Bueno mi práctica evaluativa están acordes con el área disciplinar que tengo a cargo, siempre la relación deben ser del estudiante con la misma naturaleza, a través de la experimentación, la investigación. Incluso la experimentación no se limita a laboratorio, salir al campo, observar una planta eso se puede asumir como un evaluación estudiantil, incluso puede ser un pequeño proyecto del fenómeno que se esté estudiando.*

*29. la evaluación en sí, es constatar si se logró ser capaz y en qué nivel se pudo lograr esa capacidad.*

En cuanto a la revisión documental, todos los docentes muestran que el registro de notas algunas veces proporciona información clara sobre la competencia que ha sido evaluada, así mismo algunas veces guarda coherencia con la temática y las competencias establecidas en el Plan de grado y en el Preparador de clases, en lo que se refiere a la aplicación de evaluación por procesos el 50% de los docentes representados por D1 y D3

evidencian que algunas veces realizan este tipo de evaluación. Mientras que el otro 50% representado por D2 y D4 casi nunca le dan aplicabilidad a la evaluación por procesos. Por último, el 75% de los docentes representados por D2, D3 y D4 casi nunca realizan la autoevaluación y la coevaluación. Solamente D1 que representa el 25% algunas veces realiza estos tipos de evaluaciones.

<b>Documentos</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>
<b>Registro de notas</b>				
¿Proporciona información clara sobre la competencia que ha sido evaluada?	AV	AV	AV	AV
¿Guarda coherencia con la temática y las competencias establecidas en el plan de grado y en el preparador de clases?	AV	AV	AV	AV
¿Hay evidencias de aplicación de la evaluación por procesos?	AV	CN	AV	CN
¿Se tienen en cuenta los tipos de evaluación (Co-evaluación, hetero-evaluación y auto-evaluación)?	AV	CN	CN	CN

**Tabla 14. Revisión de documentos- Docentes (Registro de notas)**

### El Caso Docente y la Teoría Tipos de Evaluación

**Tabla 15. Identificación. Tipos de Evaluación -Docentes**

Tipos de evaluación	D1	D2	D3	D4
Evaluación sumativa		x		x
Evaluación por proceso	X		x	

La orientación teórica que mejor representa el trabajo de los docentes D1 y D3 en cuanto a los tipos de evaluación corresponde a una **evaluación por proceso** lo que equivale a un **50%** de los casos docentes estudiados, en éste tipo de evaluación la valoración continua del proceso o desarrollo de aprendizaje del estudiante es fundamental y se realiza mediante la recolección sistemática de datos y de análisis de los mismos para luego tomar decisiones oportunas durante la realización del proceso de enseñanza aprendizaje. (Cassanova, 1999). En este sentido los casos mencionados presentan un tipo de evaluación por proceso, específicamente cuando D3 manifiesta que la evaluación debe convertirse en un momento de oportunidades donde se les valora a los estudiantes las habilidades y los desempeños en el proceso, la cual es utilizada como seguimiento al aprendizaje.

La evaluación por proceso está relacionada con la evaluación formativa, que ésta última se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que debe considerarse, más que las otras, como parte consustancial del proceso. Según Díaz F & Hernández G (2001) La evaluación formativa tiene en cuenta dos aspectos: La condición en que se da la evaluación y la razón de ser de ella. Sobre la primera, hace referencia a que toda evaluación formativa exige un mínimo de análisis realizado sobre los procesos de interactividad entre profesor, alumno y contenidos, que ocurren en la situación de enseñanza. La razón de ser de la evaluación formativa se refiere al valor funcional que tiene la información conseguida como producto de dicho análisis, y que de acuerdo con una concepción constructivista de la enseñanza, resulta de importancia fundamental para la ayuda ajustada (cuando se adapta a las necesidades y características del estudiante).

El **50%** restante representado en los casos **D2 y D4**, tienden a tener una orientación teórica de sus prácticas evaluativas desde una perspectiva de evaluación sumativa, esto se evidencia cuando el docente D4 expresa en la entrevista que el término de evaluación tiene sinonimia con medición, así mismo en las observaciones de este caso el docente desarrolla evaluaciones tipo examen escrito y les dice a los estudiantes que “el que no lo gane es candidato para perder la materia”, lo anterior se relaciona con la evaluación sumativa la cual es utilizada para valorar productos o aprendizajes que ya se han finalizado, para determinar si el resultado es positivo o negativo, si es el esperado o no es válido para lo que se deseaba. Este tipo de evaluación se utiliza para certificar con el rótulo de aprobado o reprobado ya sea una asignatura o un curso, para los casos en mención, los docentes al concebir a la evaluación como sinónimo de medición y que sirve para verificar los conocimientos o el grado de aprendizaje que han tenido los estudiantes. (Cassanova, 1999).

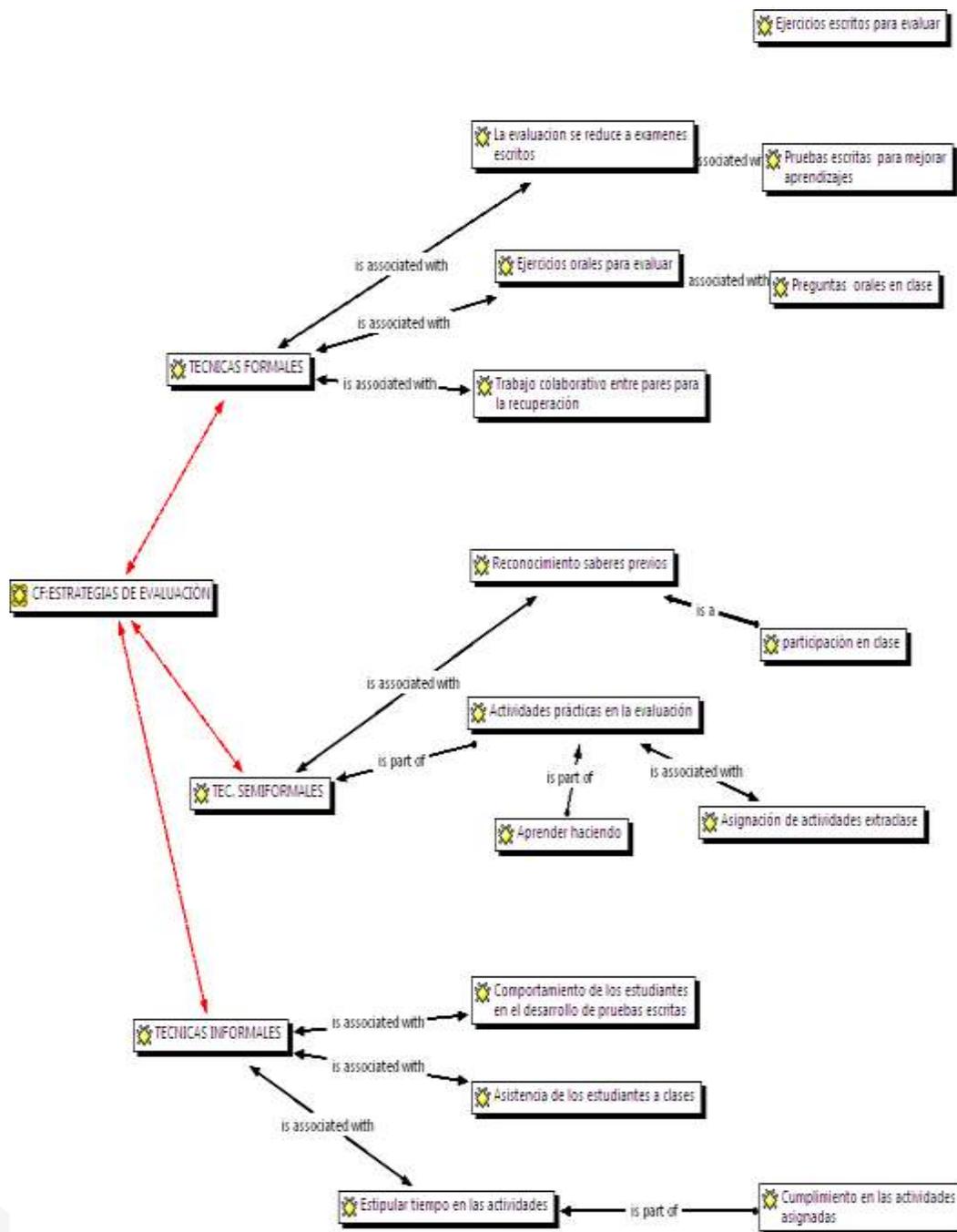
Si los casos analizados **D2 y D4** desarrollaran un tipo de evaluación que permitiera reconocer los niveles de aprendizaje que los estudiantes han alcanzados, entonces la evaluación sumativa tendría sentido como lo describe Coll, 1987 (citado por Díaz F. y Gerardo H., 2001). La evaluación sumativa alcanza un verdadero sentido cuando se realiza con el propósito de obtener información para saber si los alumnos serán capaces de aprender otros nuevos contenidos relacionados con los evaluados.

**Objetivo N° 3:**

**Determinar la interacción entre las concepciones sobre evaluación de los docentes, estudiantes y padres de familia y las prácticas evaluativas desarrolladas en la media académica**

### **Interacción Concepciones y Prácticas de Evaluación**

Para determinar la interacción entre las concepciones sobre evaluación de los docentes, estudiantes y los padres de familia y las prácticas evaluativas desarrolladas en la media técnica, se procedió a realizar un análisis de contraste de la información recopilada sobre los resultados arrojados en los instrumentos aplicados, tomando como base los mapas resultantes de las observaciones y entrevistas realizadas en cada grupo de casos.



**Gráfico 7. Técnicas de Evaluación Docentes**

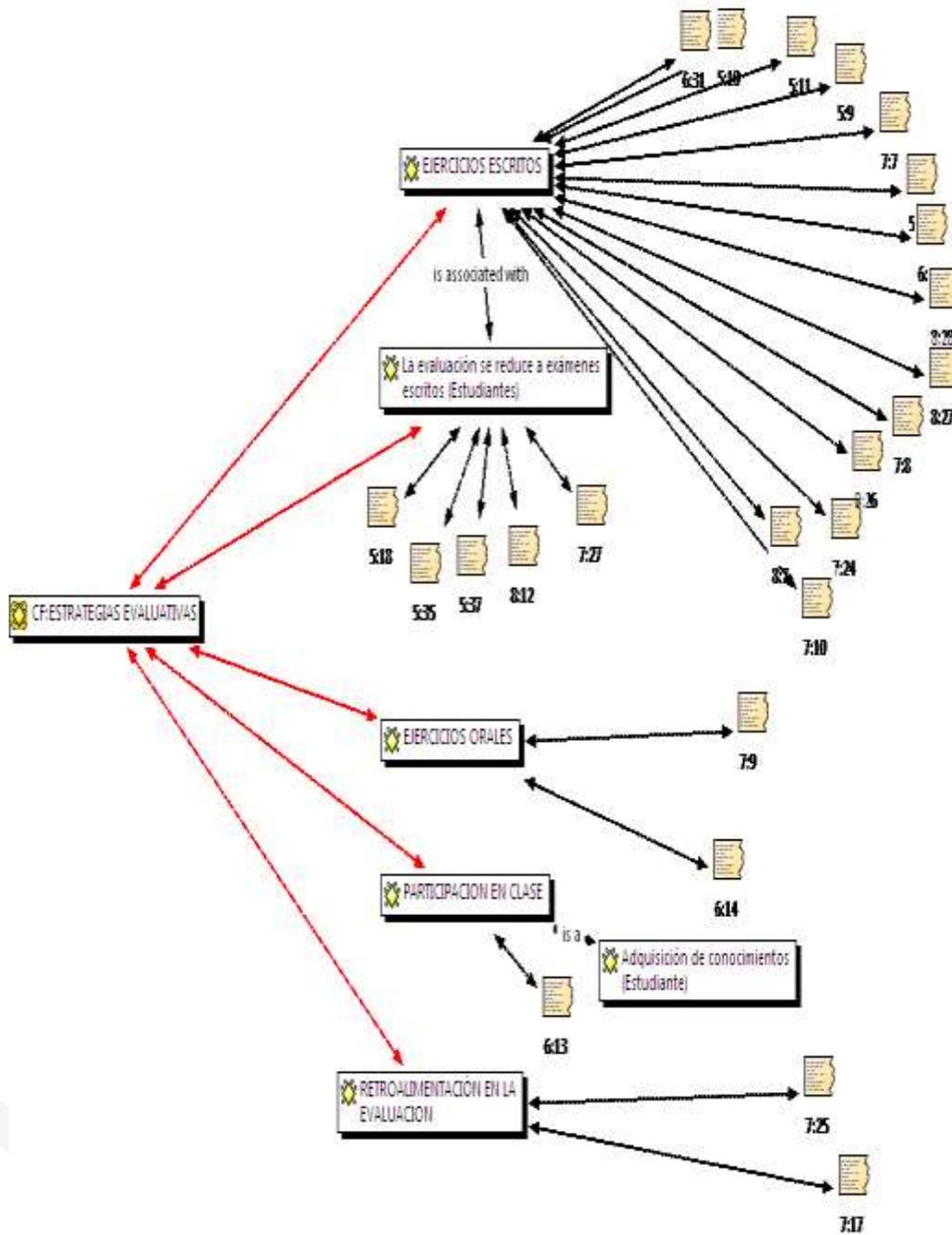
FUENTE: Atlas Ti. 6.0

Las estrategias de evaluación de acuerdo a los resultados mostrados en el mapa han sido clasificadas en técnicas formales, semiinformales e informales. Los docentes utilizan unas estrategias de evaluación que se ubican en las técnicas formales dentro de las cuales se encuentran las pruebas escritas tipo test asociada a reducir la evaluación a la aplicación de exámenes escritos, este tipo de técnicas son las más recurrentes a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes como se confirma en las citas del mapa correspondiente a los números 28, 30,40,67,71,51,69,70,23,31,46, 48,84,90. Los ejercicios orales también hacen parte de este conjunto de técnicas y en menor escala utilizan el trabajo colaborativo para propiciar un aprendizaje mediado entre pares esto evidencia en las citas del mapa (75 y 74).

En cuanto a las técnicas seminormales los docentes las desarrollan a través del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes (cita: 45,36, 37, 46, 52,67) que estos muestran mediante sus participaciones en los eventos de clases (citas: 44 y 89), así mismo tienen en cuenta las actividades prácticas (8 y 19) donde el estudiante aprende haciendo cosas, además se le asignan algunas actividades para realizar en casa y socializarlas en clase (cita 71) y el cumplimiento en las actividades asignadas. (citas: 56,62,63,82,85,89, 91,94,49)

Por otra parte, en escasas ocasiones los docentes tienen en cuentas algunos aspectos para evaluar a los estudiantes como la asistencia a clases (Citas: 66, 47, 35, 73,55), el comportamiento que manifiestan los estudiantes en el desarrollo de las pruebas escritas y por ultimo estipulan tiempo ( citas: 56, 57, 79, 83) para la realización de actividades en clase y extra clase; todas

estos aspectos hacen parte de las técnicas informales las cuales no son asumidas por los estudiantes como verdaderas evaluaciones.



### **Gráfico 8. Estrategias de Evaluación – Estudiantes**

FUENTE: Atlas Ti. 6.0

Los estudiantes de acuerdo a los resultados y al análisis del mapa presentan el mayor número de afirmaciones referente al uso de ejercicios escritos (citas: 31, 10, 11, 9, 7, 5, 6, 27, 8, 26, 24, 10 y 12) por parte de los docentes al evaluar sus aprendizajes, esta técnica está asociada a considerar un reduccionismo en la evaluación a los exámenes escritos (citas: 18, 35, 37, 12, 27). Por otro lado se presenta que los estudiantes manifiestan que en pocas oportunidades los docentes hacen uso de los ejercicios orales para evaluar sus aprendizajes (citas: 9 y 14), así mismo argumentan que la retroalimentación en la evaluación se hace esporádicamente (citas: 25 y 17). Lo anterior se evidencia cuando en las observaciones los docentes les comunican a los estudiantes que para la recuperación deben estudiar el mismo examen que fue aplicado, sin hacer ningún tipo de socialización de dificultades presentadas en el desarrollo de dicha prueba.

Para el caso de los padres de familia se tuvo en cuenta sus apreciaciones dadas en las entrevistas en aquellas preguntas que apuntan a identificar las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para valorar los aprendizajes de sus hijos; todos los cuatro padres de familia entrevistados coinciden en afirmar que lo que más han visto o se han podido dar cuenta es que a sus hijos los evalúan en su mayor parte a través de exámenes escritos, aunque P11 menciona los talleres y trabajos manuales como forma de evaluar y P10 incluye dentro de sus afirmaciones la lectura de una obra y las tareas en casa como evaluaciones. (Citas: 7, 8, 10, 11).

**Relación: Técnicas de Evaluación Identificadas en los casos: Docentes, Estudiantes y Padres de Familia**

**Tabla 16. Relación estrategias de evaluación - Casos analizados**

Técnicas/Casos	D1	D2	D3	D4	E5	E6	E7	E8	P9	P10	P11	P12
Pruebas escritos		x		X	x	x		x	x	x	x	x
Ejercicios orales		x		X								
Trabajo Colaborativo	x		x									
Talleres	x		x	X	x	x	x	x			x	
Guías	x		x	X								
Participación en clase		x	x									

De acuerdo a lo manifestado por los docentes en las concepciones de evaluación dos de ellos **D1 y D3** es decir el **50%** desarrollan una evaluación por proceso en la que se tienen en cuenta no solo el conocimiento que los estudiantes presentan sino que también valoran el desempeño y la actitud del estudiante frente a su compromiso académico, sin embargo al contrastar lo anterior con lo expresado por los estudiantes el **75%** coinciden en afirmar que la estrategia que se desarrolla en la institución a la hora de evaluar el aprendizaje apunta a utilizar con mayor frecuencia el examen escrito como forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, así mismo el **100%** de los padres de familia identifican al examen escrito como principal instrumento utilizado por los docentes a la hora de evaluar a sus hijos, lo expuesto por estudiantes y padres de familia se confirma en los casos **D2 y D4** dado que ellos justifican la utilización del examen escrito y los ejercicios orales como estrategias más válidas en el contexto de las áreas a su cargo.

Cabe añadir, que es necesario identificar cuáles son las intenciones que se tienen al utilizar preferentemente el examen escrito para evaluar los aprendizajes del estudiante, porque como afirma Álvarez ( 2001), “de los usos que de él se hagan serán el criterio definitivo para evidenciar las posibilidades del examen”, es decir, el examen puede convertirse en una buena herramienta para el proceso evaluativo, en la medida en que el docente la utilice para extraer información que le sirva para reorientar su labor de enseñanza y logre ayudar a los estudiantes en su aprendizaje.

Por otra parte, el **66.6%** de la muestra objeto de estudio representada en un **75%** de los docentes, **100%** de los estudiantes y solo un **25%** de los padres de familia, coinciden en afirmar que el taller también es utilizado por los docentes para efectos de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto **D3** considera de importante utilidad este instrumento, sobre todo si es para desarrollarlo en grupo, porque argumenta que a través de este el estudiante aprende tanto del docente como de sus compañeros de grupo, y que de esta manera el aprendizaje es más significativo, los estudiantes también comparte esta apreciación cuando manifiestan que les gusta que los evalúen en grupo a través de talleres, sin embargo el **75%** restante de los padres de familia no reconocen el taller como un instrumento utilizado en las prácticas de los docentes para evaluar a sus hijos.

Finalmente, aunque el **75%** de los docentes (D1, D3 y D4) mencionen que dentro de sus prácticas evaluativas utilizan las Guías como instrumento de evaluación en su labor cotidiana, los estudiantes y padres de familia no reconocen éste instrumento como evaluación del aprendizaje. Lo anterior da lugar a que se interprete que los estudiantes y padres de familia reconocen al examen escrito como la principal técnica formal de evaluación utilizada en la institución. (Berliner, 1987).

#### **Objetivo N° 4**

**Proponer la implementación de prácticas evaluativas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en la institución objeto de estudio.**

Los anteriores resultados llevan al investigador a proponer algunas consideraciones que apuntan a la reflexión y discusión académica necesaria para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución intervenida.

De esta forma, la evaluación más que un instrumento para calificar debe convertirse en un medio que posibilite tanto a docentes como estudiantes valorar los desempeños y los procedimientos para redireccionar en el docente su quehacer pedagógico y al estudiante su interés por mejorar los mecanismos de aprendizaje, haciéndolo consciente de sus dificultades pero también de sus avances en el proceso formativo. En palabras de Estebes Solano (1996) “La evaluación constituye en sí una reflexión, ya que lleva a alumnos y profesores a analizar los resultados, aciertos y desaciertos con vistas a mejorar el trabajo”.

La institución debe propiciar espacios para implementar talleres y seminarios para favorecer el aporte académico y la reflexión crítica sobre el quehacer pedagógico en las diferentes disciplinas que se orientan, motivando con esto a la investigación y formación académica donde los actores del proceso educativo compartan saberes y experiencias aportando con ello a la consecución de la alineación que debe existir entre docente-estudiante contexto, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, estos espacios que implemente la institución deben tener en cuenta al padre de familia como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje de los

estudiantes, para la socialización y retroalimentación del sistema de evaluación

Velar porque el ambiente de aplicación de las situaciones de evaluación sea similar en cuanto a recursos, espacios y tiempo, además, se le debe aplicar al mismo estudiante variadas situaciones evaluativas orientadas hacia los mismos aprendizajes. Así mismo, procurar que las situaciones de evaluación: Incluyan los contenidos más relevantes para demostrar el logro del aprendizaje y los instrumentos que se utilicen para evaluar los aprendizajes de los estudiantes deben ser coherentes con las actividades de aprendizaje realizadas por ellos y los contenidos a evaluar deben ser conocidos y compartidos por el estudiante y profesor.

Informar a los estudiantes los propósitos de la evaluación (¿qué se va a evaluar?). y los criterios de evaluación (¿qué es necesario cumplir?), independientemente del procedimiento que se utilice para elaborarlos, lo importante es que sean conocidos y entendidos por los alumnos y, quizá, una de las mejores formas de llegar a esto, es que, además del profesor, sean ellos mismos quienes los apliquen, en alguna fase del proceso de aprendizaje, mediante la autoevaluación y/o coevaluación.

Tener en cuenta la planificación en la enseñanza como en el proceso evaluativo, para propiciar en el estudiante un aprendizaje significativo.

Luego de estas consideraciones se propone:

1. Planificación de clases teniendo en cuenta el enfoque por competencia dado que los docentes manifiestan que la evaluación debe ser integral, para ello se dinamiza el anterior proceso en el siguiente formato:

<b>ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO:</b>		<b>CODIGO DANE N°</b>	
<b>NOMBRE DEL DOCENTE(ES):</b>		<b>GRADO:</b>	
<b>AREA (S):</b>	<b>TIEMPO:</b>	<b>FECHA DE INICIO :</b>	<b>FECHA FINAL:</b>
<b>UNIDAD DE APRENDIZAJE:</b>			
<b>REFERENTES DE CALIDAD</b>			
<b>L.C. Lineamientos Curriculares COMPETENCIA:</b>		<b>ESTANDARES</b>	
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>	<b>EVIDENCIAS</b>
<b>CONOCIMIENTOS Y SABERES</b>			
¿Qué debe saber el estudiante? <b>SABER DECLARATIVO</b>	¿Qué debe saber hacer el estudiante? <b>SABER - PROCEDIMENTAL</b>	¿Cómo debe ser el actuar con ese saber? <b>SABER ACTITUDINAL</b>	
<b>MATERIALES Y RECURSOS</b>			
<b>MATERIALES</b>	<b>RECURSO VIRTUAL O DIGITAL</b>	<b>RECURSOS NO CONVENCIONALES</b>	
<b>IDEA GENERAL DE SU USO PEDAGOGICO</b>			
<b>METODOLOGIA</b>			
<b>ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES</b>		<b>IDEA GENERAL DEL MODO DE ORGANIZACIÓN Y TRABAJO</b>	

<b>DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN CLASES</b>			<b>ACTIVIDAD EN CASA</b>
<b>EXPLORACION</b>	<b>EJECUCION</b>	<b>VALORACION</b>	<b>CIERRE</b>
<b>AMBIENTACION:</b>			

## 2. Implementación de Estrategias de Evaluación que se acerquen a un enfoque por competencia:

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizándolo conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico. (Bolívar, 2008, p.184)

**Tabla 17. Estrategias de evaluación propuestas**

Fuente: Adaptado de Tobón (2008)

<b>Estrategias</b>	<b>Características</b>
<b>Métodos observacionales:</b> pautas de observación, lista de control y registro anecdótico, diarios de clases	Recoge información de competencias observables y determinadas a través de criterios específicos. Consiste en describir el comportamiento del sujeto a evaluar. Debe tener en cuenta la competencia, el indicador, la actividad evaluada, la descripción e interpretación de lo observado.

<b>Portafolio</b>	Es una colección de trabajo que corresponde al desempeño individual del estudiante donde se integra el conocimiento y las habilidades. Permite el seguimiento continuo del proceso y es una estrategia de mejoramiento.
<b>Mapas</b>	Es una producción de los estudiantes en forma de gráfico para procesar la información, permite evaluar el grado de apropiación del conocimiento por parte de estudiante.
<b>Simulaciones</b>	Simula situaciones del contexto, se busca que sean lo más reales posible.
<b>Proyectos</b>	Es un instrumento de evaluación formativa en equipos de trabajo, útiles y eficaces para alcanzar logros de aprendizaje. La realización de proyectos de investigación por parte de los estudiantes debe plantear un desafío de conocimiento.

3. Por último, se recomienda diseñar formatos de **autoevaluación y coevaluación** atendiendo a las necesidades del contexto y a las áreas del conocimiento.

## **Conclusiones y Recomendaciones**

Con el presente trabajo se buscó analizar el proceso de evaluación del aprendizaje utilizado por docentes en una institución educativa estatal del departamento de Córdoba. Es así como a lo largo de ese se encontró una serie de percepciones, similitudes y contrastes relacionados con los diferentes aspectos que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, de todos esos hallazgos se estableció a manera de síntesis las siguientes conclusiones.

- Cada grupo de casos ha sido influenciado históricamente por un contexto sociocultural, el cual contribuye a establecer y construir determinadas concepciones en torno al tema de la evaluación de los aprendizajes, el cual es visto desde diferentes perspectivas de acuerdo al momento y a las situaciones dadas.
- Con la presente investigación se intentó propiciar espacios de interacción y por qué no de reflexión entre los actores del proceso educativo, en uno de los temas más señalados y más juzgados en los últimos tiempos y quien más sino los involucrados directamente de este proceso, quienes pueden dar luces para entender todo lo profundo y dinámico que encierra el tema de la evaluación.
- Las expresiones de los docentes a lo largo de este recorrido investigativo reflejan unas concepciones que en algunas ocasiones carecen de claridad conceptual, lo que puede incidir en ellos al momento de reflexionar sobre el tema de la evaluación de los aprendizajes, llegando a

confundir los enfoques de enseñanza que direccionan su práctica en el aula; esto se evidenció en las respuestas dadas en las entrevistas cuando no relacionan su quehacer con las teorías que hablan de los diversos enfoques. Al hacer el contraste con la práctica, cada uno de ellos se identifica con un enfoque específico, por ejemplo el caso D1 cuando expresa que su práctica está fundamentada en el enfoque desarrollista, confundiendo este término con el modelo que direcciona el quehacer pedagógico de la institución, pero en las observaciones y en la revisión documental la docente de acuerdo a la interpretación hecha de los anteriores documentos mostró una tendencia al enfoque Sociocritico.

- La anterior interpretación se hace teniendo en cuenta que cuando los docentes desarrollan sus prácticas de enseñanza, evidencian una acción pensada y planeada, es decir, llevan consigo una intencionalidad para llevar a cabo el acto pedagógico, aun cuando realmente no identifiquen bajo cuál enfoque de enseñanza sustentan su quehacer en el aula.
- Al indagar sobre la coherencia que existe entre lo registrado en los planes de área y los contenidos desarrollados por los docentes en el aula, no se observó claramente donde se relacionan estos dos elementos, es decir, los planes de área se encuentran organizados por competencias específicas de cada área, ciudadanas y laborales, pero la mayoría de las veces, en la planeación de las clases no se muestra esta organización, solamente se evidencia los contenidos declarativos, además al momento de revisar los documentos no se observó un registro de las estrategias de evaluación a desarrollar, es decir no existe relación entre lo desarrollado y lo evaluado, como tampoco el nivel de desempeño que se

quiere alcanzar en los estudiantes al ser evaluados, esto concuerda con lo expresado por Biggs (1985)

La planificación de la clase debe estar acorde con el tipo de prueba evaluativa que se aplique, esta es la que determinara el nivel alcanzado o alcanzable en el aula. Con dicha organización se determinará el nivel desarrollado en el proceso pedagógico. Con una prueba de nivel superior las actividades que se planeen en el currículo deben apuntar al desarrollo de este.

- Siguiendo con los resultados arrojados en el software utilizado para el tratamiento de los datos cualitativos, también se destaca una marcada tendencia por parte de los docentes a afirmar que la evaluación es un proceso importante, que requiere involucrar no sólo aspectos cognitivos sino también otras dimensiones del ser humano como su desempeño y su actitud frente al acto educativo, aspectos estos que forman a un ser integral; no obstante en las observaciones y en la revisión documental se refleja que su quehacer pedagógico tiende a orientarse a unas prácticas que en su mayor parte evalúan el aspecto cognitivo quedando la concepción de evaluación integral en el pensamiento del docente, mas no en su práctica.
- De acuerdo con estas interpretaciones acerca de lo que realizan los docentes Hernández Díaz (1996) afirma que el conocimiento no debe ser el objetivo principal a alcanzar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino un medio donde docente y estudiante interactúen, reflexionen, discutan y analicen acerca de las dificultades que se presenten a lo largo de dicho proceso, y que sirva para redireccionar nuevas formas de pensar y de actuar.

- Además, los docentes al momento de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes desarrollan prácticas evaluativas sin atender al carácter dialógico que se debe tener en cuenta en el proceso de la evaluación, no existen acuerdo en cuanto a fechas, temas y formas de evaluación, esto se evidencia en los casos D2 y D4 cuando se observa en sus clases que ellos les comunican a sus estudiantes que la evaluación o la recuperación es para tal fecha, así mismo cuando los estudiantes manifiestan “ El profe siempre hace la misma evaluación para recuperar y de nuevo salimos mal” y expresan además que les gustaría que le tuvieran en cuenta sus opiniones. Se hace necesario entonces que los docentes entiendan que los estudiantes son interlocutores válidos que desde su óptica alimentan el conocimiento impartido por el docente y se conviertan en autores de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere para poner en práctica lo aprendido. (Padilla, J. E & col, 2009)
- Al respecto, Biggs (1985) desde la teoría constructivista y el diseño instruccional explica que se debe propiciar un ambiente de enseñanza no tensionado donde tanto el maestro y estudiante interactúen entre si y cimente el conocimiento teniendo en cuenta la participación de todos.
- En cuanto al aprendizaje, los docentes a pesar de que en sus intervenciones manifiestan que éste debe ser un proceso a través del cual el ser humano adquiere conocimiento teniendo en cuenta las experiencias vividas por ellos y que este se convierte en significativo en la medida en que el conocimiento se ponga en práctica para encarar las situaciones cotidianas del individuo, las expresiones de los estudiantes dejan ver que los docentes desarrollan eventos de clase en los que en su

mayor parte utilizan la exposición de contenidos para transmitir el conocimiento. Esto hace que la alineación como la denomina Biggs, que debe darse entre docente – contexto – estudiante para que este último logre un óptimo aprendizaje quede solamente en el discurso.

- Por otra parte, se evidencia que los padres de familia y estudiantes tienen una concepción de evaluación como un acto que mide el conocimiento, estas apreciaciones que ellos manifiestan se han construido a partir de las prácticas evaluativas que en el caso de los padres en su tiempo de estudiante les realizaban, así como lo que observan en las actividades que les asignan a sus hijos a la hora de evaluarlos, a su vez los estudiantes confirman este pensamiento en la cotidianidad académica sobre todo al finalizar una unidad de aprendizaje o al finalizar un periodo académico.
- Cuando se les pregunta a padres de familia y estudiantes ¿qué es para ellos evaluar?, los casos coinciden en afirmar que es una forma de medir o conocer lo que saben o lo que han aprendido, también afirman que la evaluación la hacen los docente para comprobar si lo que les dicen en clase ya lo saben, en este sentido prima en ellos una concepción cuantitativa de la evaluación, la cual se limita a medir cuanto sabe el estudiante.
- Las anteriores consideraciones de padres de familia y estudiantes se relacionan con el paradigma cuantitativo en el cual la evaluación se convierte en un instrumento de medición del conocimiento de quien se encuentra en proceso de aprendizaje, en él toma significado el carácter sumativo de la evaluación, ya que predomina las características

generales que son susceptibles a ser medidas, de acuerdo con Álvarez (2001), esto es la racionalidad técnica de la evaluación, la cual resume a través de unas características como: Terminal, externa, sumativa, vertical, puntual, en síntesis una evaluación tradicional. En cuanto a las practicas que sustentan el desarrollo de estrategias evaluativas desde la racionalidad técnica se tiene al examen como el instrumento más utilizado por los docentes a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, esto se evidenció en las respuestas dadas por los estudiantes y padres de familia y en las observaciones de clase a los docentes y la revisión de sus registros de clase.

- Teniendo en cuenta que la evaluación no es un apéndice sino un proceso que hace parte de la enseñanza y del aprendizaje. Álvarez (2001); se propone que los docentes adopten en sus prácticas de aula el enfoque de enseñanza por competencia, así mismo unas estrategias evaluativas que apunten a evaluar por competencia dentro de las cuales se destacan los proyectos, las simulaciones, entre otras.

## Bibliografía

Aguas, M. E et al (2011) *Proceso de evaluación que desarrollan los docentes del área de lenguaje del grado quinto en las instituciones educativas Santa Bárbara y otras*, (Tesis de Maestría).Universidad de Manizales - Colombia.

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid-España. Editorial Morata.

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.

Cassanova, M.A. (2ª edición) (2004): *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: Editorial La Muralla. 2007. (p. 25,28.)

Delgado, B (2010) *Didáctica aplicada a la evaluación en el área de lengua castellana y literatura en educación secundaria*, (Tesis Doctoral). Ciudad de Córdoba-España.

Díaz, A (2006). *Estrategias meta cognitivas en el desarrollo de la práctica evaluativa: propuesta para la educación primaria en Venezuela*, (Tesis de maestría).Venezuela

Díaz F. Y Hernández G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Docentes del siglo XXI*. Bogotá. Editorial Mcgraw-Hill.

- Díaz R (2007) *La evaluación como dispositivo para mejorar los aprendizajes de la educación básica del estado de Guanajuato*. México
- Di Franco, G (s.f) *representaciones docentes en la evaluación escolar*, (Tesis de Maestría en evaluación). Universidad Nacional de la Pampa-Argentina.
- Estévez C. (1996). *Evaluación Integral por Procesos. Una experiencia construida desde el aula*. Colombia, Ed. Magisterio, 1996, p.13,19.
- Gómez B, y López, N (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pio xii del municipio de San Pedro de los Milagros*”, (Tesis de especialización). Antioquia, Colombia.
- González, M. (1999): *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES. (Tesis de maestría) Universidad de La Habana
- Gimeno, J. (1993): *La evaluación de la enseñanza*”, en: Gimeno y Pérez, g. (comp.): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid Ediciones Morata.
- Guío, F (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física en colegios distritales de la localidad de Usaquéen*, (Tesis de Maestría en Pedagogía) Universidad de la abana Colombia.
- Hernández, A y Díaz F (1996), *Teoría crítica de la enseñanza*. Colectivo de autores: tendencias pedagógicas contemporáneas En Universidad de la Habana, Editorial Morata Págs. 131-143.

Hernández, M, (2004) La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza?  
*Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). (p 4).

Hernández Nodarse, M. (2004): *La evaluación del aprendizaje de la química; una vía desarrolladora para los alumnos*. (Tesis de Maestría), Ciudad de la Habana.

Hernández R, Fernández C y Baptista P (Segunda edición) (1998),  
*Metodología de la Investigación*, Ciudad de México: Editorial Mc Graw Hill. (p 65-68)

lafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y Estrategias*. (p 18-19). Bogotá-Colombia, Series Escuela Transformadora. Cooperativa Editorial Magisterio.

Moreno, I y Ortiz, J. (2008). *Docentes de Educación Básica y sus Concepciones Acerca de la Evaluación en Matemática*, (Tesis de Maestría). Estado de Apure –Venezuela.

Massot, M, Dorio I y Sabariego M. (2004). *Estratègia de recogida de la Informacion. en bisquerra, R. Metodologia de la investigación educativa*. Madrid- España, Editores La Muralla. (p 89-92).

Padrón, J y Vega, A (2008). *Análisis del impacto de los procesos de evaluación externa en los centros educativos de Canarias, su incidencia en la organización escolar, el aprendizaje del alumnado y la atención del alumnado en riesgo de exclusión social*. (Tesis de maestría).

- Pérez, G y Gimeno S (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata, Madrid. (p 4-10)
- Rivera, M y Piñero M (2006). La Generación emergente en la Evaluación de los aprendizajes: Concepciones y Modelo, *Revista Redalib*. Vol. 12 N°22. (p 26-48)
- Ruiz Olabuenaga, (1972) J. I. *Métodos de Investigación Social*,., Universidad de Deusto, Departamento de Sociología, Bilbao vol. 2.
- Sánchez, T, (2008) *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación Educativa en Colombia, segunda mitad del siglo xx*, (tesis Doctoral) Universidad de Manizales-Colombia.
- Santos, M. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Editorial Aljibe (p 27-35).
- Saavedra, I, Saavedra, Pablo y Vidal, E (2011) *Concepciones y prácticas evaluativas de la institución educativa Hernando Llorente Arroyo, del corregimiento de Salónica, municipio de Rio frío, Valle del Cauca Colombia* (Tesis de especialización). Universidad Católica de Manizales-Colombia.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Vergara, E (2011) *Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes chilenos destacados en educación básica*, (Tesis de maestría) Curicó - Chile

Villardón, L. (2006.) *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Revista *Education siglo XXI*, Vol. 24 -2006 pags. 64-67.

Zaragoza, J (2004). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos*, (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona-España.

**ANEXOS**

UNMECIT

## Anexo A. Entrevista Padres de Familia

Formato de entrevista a padres de familia de la Institución Educativa San  
Francisco de Asis

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

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado

Nivel de Escolaridad: \_\_\_\_\_

Señor padre de familia, la presente entrevista tiene como objetivo conocer cuáles son sus conceptos y opiniones acerca del proceso evaluativo que se le realiza a su hijo en esta institución educativa. Muy respetuosamente, solicitamos a usted que responda de manera muy sincera.

1. Que entiende usted por aprendizaje?
2. ¿Para usted aprender es sinónimo de evaluar?
3. Qué entiende usted por evaluación?
4. ¿Cuál es el grado de importancia que representa para usted la evaluación?
5. La institución le ha socializado el sistema de evaluación que se está implementando?
6. ¿Conoce usted la manera en la que se está evaluando a su hijo?

7. ¿está usted de acuerdo en la forma como evalúan a su hijo?
8. ¿describa como evalúan a su hijo?
9. Según su propia opinión, ¿Para qué cree que se evalúa a su hijo/a?
10. ¿Qué recomendaciones le harías a los docentes de la institución con respecto al proceso de evaluación?

**Anexo B. Entrevista N° 1 (Docentes)**

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

Edad:..... Grado que orienta:..... Área:.....

\_\_\_\_\_

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

Estimado profesor, la presente entrevista hace parte de la investigación sobre las concepciones de evaluación que tienen los docentes de la Institución Educativa San Francisco de Asís. Esta tiene como objetivos:

- ✓ Identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes, de la media técnica.
- ✓ Determinar los tipos, instrumentos, técnicas y criterio de evaluación de los aprendizajes aplicados en la media técnica.

1. ¿Considera usted que los profesores tienen claro lo que es evaluar los aprendizajes de los estudiantes?

2. ¿Y para usted que es evaluar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Qué importancia crees que se le da a la evaluación en el ámbito

educativo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Consideras que evaluar es una tarea difícil \_\_\_\_¿por qué?\_\_
5. Para usted ¿Qué es aprender?
6. Consideras que aprender es sinónimo de evaluar? \_\_\_\_\_
7. ¿Cómo te sientes a nivel personal y profesional respecto a las estrategias de evaluación que empleas?  
Personal \_\_\_\_\_,  
profesionalmente \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. ¿Nos puede explicar qué es lo que más le incomoda y cómo resuelve esa situación? \_\_\_\_\_
9. A qué tipo de evaluación apuntan sus prácticas evaluativas?  
\_\_\_\_\_
10. ¿Recuerdas tus primeras experiencias cuando evaluaste a tus estudiantes? \_\_\_\_\_
11. ¿Consideras que a lo largo de tu experiencia como docente has modificado la forma de evaluar? \_\_\_\_ ¿En qué

Sentido? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Estos cambios que has realizado ¿por qué los hiciste y qué efectos produjeron?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. ¿Crees que a los docentes les da "miedo" cambiar las prácticas de evaluación que usualmente realizan? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

### Anexo C. Entrevista N° 2 (Docentes)

**Objetivo:** Determinar la interacción entre las concepciones sobre evaluación de los docentes y las prácticas evaluativas desarrolladas en la media académica.

1. ¿Planifica usted sus clases? \_\_\_\_\_
2. ¿Qué criterios tiene usted en cuenta a la hora de planificar una clase \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Cuando usted planifica una clase, ¿cómo selecciona los objetivos que pretende conseguir? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. ¿Podría citar un ejemplo de algún objetivo que plantea y las actividades que tienen que realizar los estudiantes para alcanzar ese objetivo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. ¿cómo evalúas al estudiante para determinar si ha conseguido ese objetivo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_
6. Cuando inicia un periodo académico, ¿le da a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación a tener en cuenta? ¿Por qué lo consideras importante?:
- \_\_\_\_\_

7. ¿Cree que los estudiantes llegan a entender el proceso de evaluación y los criterios? Si \_\_\_\_\_, No \_\_\_\_\_ No Sabe \_\_\_\_\_ No  
 Responde \_\_\_\_\_

8. Los resultados que obtienen los estudiantes suelen ser diversos: buenos, malos y regulares, ¿qué causas le atribuyes en cada caso?

9. Cuando los estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje, utilizas las mismas estrategias para que ellos superen las dificultades o implementas una estrategia diferente?

10. ¿Cuales son las estrategias más recurrentes que utilizas para evaluar a los estudiantes?:

- Prueba escrita \_\_\_\_\_
- Exposición \_\_\_\_\_
- Talleres \_\_\_\_\_
- Portafolio \_\_\_\_\_
- Diario de campo \_\_\_\_\_

- Mesa redonda \_\_\_\_\_
- Salidas pedagógicas \_\_\_\_\_
- Guías didácticas \_\_\_\_\_
- Laboratorio \_\_\_\_\_
- Intervención en clase: \_\_\_\_\_ . Programada \_\_\_\_\_ ,  
Espontánea \_\_\_\_\_
- Otra cual \_\_\_\_\_

11. ¿Por qué utilizas este tipo de estrategias? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Con cada estrategia que emplea ¿qué quiere medir? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Cuando corrige las producciones de los estudiantes ¿tiene claro los criterios de evaluación?

### Anexo D. Entrevista N° 1 Estudiantes

Fecha: \_\_\_\_\_; Hora \_\_\_\_\_

Objetivo: determinar las concepciones de aprender, enseñanza y evaluación que tienen los estudiantes de la media técnica de la institución San Francisco de Asis.

1. Te gusta la manera de enseñar de tus profesores? ¿Por qué?
2. De las diferentes formas de enseñar de tus profesores, ¿Con cuál sientes que aprendes más?
3. ¿para ti que es aprender?
4. ¿Qué es para ti la Evaluación?
5. ¿Consideras que es importante que te evalúen?
6. ¿Estás satisfecho con la forma en que usualmente te evalúan?
7. ¿Cómo y de qué manera te evalúan?
8. De todas las formas que utilizan los docentes para evaluarte, ¿Con cuál es la que más sientes que tienes mejor desempeño?
9. ¿Qué otras formas te gustaría que implementaran los docentes para evaluarte? Descríbelas.
10. ¿Consideras que existe relación entre lo enseñado en clase y lo evaluado?
11. Como identificas que has obtenido un aprendizaje en las diferentes áreas?

12. ¿Consideras que aprender es sinónimo de evaluar?
13. ¿Consideras que obtienes un mejor aprendizaje cuando el docente te explica o cuando tú mismo construyes tu propio conocimiento?
14. ¿Cuando has tenido dificultades en el aprendizaje de determinada área, cómo te ayudan los docentes a superar esta dificultad?

### **Anexo E. Entrevista N° 2 Estudiantes**

Apreciado estudiante, la presente entrevista tiene como objetivo indagar acerca de tu punto de vista del proceso evaluativo que llevan o desarrollan los docentes de la media técnica, específicamente los que orientan las áreas evaluadas por el ICFES, como son Matemáticas, Castellano, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

1. ¿Conoces el sistema de evaluación que se está implementando en esta institución?
2. ¿Participaste en la elaboración de éste sistema?
3. ¿Cuáles son los aspectos que involucra este sistema de evaluación?
4. ¿Los docentes te recuerdan en clase sobre las estrategias de evaluación que contempla el sistema?
5. ¿Cuál de los docentes consideras que tiene mas en cuenta lo planteado en el sistema de evaluación institucional?
6. De los siguientes aspectos, cuál consideras que más predomina en la forma de evaluar de los docente de las áreas mencionadas al inicio?
7. ¿Cuál crees que es el propósito fundamental de los docentes al evaluarte?
8. ¿Los docentes tienen en cuenta la autoevaluación, es decir esa que se hace el estudiante a si mismo y la coevaluación, es decir cuando un estudiante puede evaluar al otro?
9. ¿Los docente dan a conocer los aspectos a tener en cuenta al momento de evaluar tus aprendizajes en cada periodo académico?

10. ¿Cuál es el instrumento de evaluación (exámenes escritos, talleres, guías, exposiciones, preguntas en clase, mesa redondas entre otras..) que mas utilizan estos docentes?
11. ¿Recibes una retroalimentación por parte de los docentes cuando has tenido dificultades el proceso evaluativo? Recuerda que estamos hablando es de los docentes de las áreas de Naturales, sociales, castellano y matemáticas.
12. ¿Consideras que los docentes te están evaluando durante todo el desarrollo de un tema o te evalúan al final de éste?
13. ¿Cómo te gusta más que te evalúen, al final de un tema o mientras el docente lo va desarrollando?
14. ¿Qué sugerencias le harías a los docentes con respecto al proceso evaluativo?

### Anexo F. Protocolo de Observación Docente N° 1.

FASE 1: IDENTIFICACION		
INSTITUCION:		
Grado:		
Hora de observación:		
Fecha:		
Objetivo: Describir el desarrollo de la clase para identificar cómo el docente involucra en ésta el proceso evaluativo y las estrategias más utilizadas.		
Categoría: Evaluación de los aprendizajes		
Nombre del docente:	Edad	
Área:	Asignatura:	Hora:
DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO :		
CONDUCTA DE ENTRADA		
Saludo del docente: formal: X informal _____,		
Actitud del docente al ingresar al salón de clases y forma de realizar el saludo (breve descripción)		
¿El docente emplea estrategias que le permiten activar conocimientos previos al estudiante? SI: ___ NO__		
Breve descripción:		

<p>¿Qué estrategias y/o instrumentos utiliza para relacionar los saberes previos con el nuevo conocimiento?</p>	<p>Formula preguntas</p>	<p>Desarrolla ejercicios en el tablero</p>	<p>Realiza una dinámica, otra estrategia_____</p>
<p>¿Presenta el docente de forma general el tema que se va a tratar durante la clase? Si: <input checked="" type="checkbox"/> No: <input type="checkbox"/></p> <p>el docente presenta el tema valiéndose de: ilustraciones____, mapas____, otro recurso_____</p> <p>Breve descripción:.</p>			
<p>¿Los contenidos que se presentan al estudiante guardan una secuencia lógica?</p> <p>Si: <input type="checkbox"/> No: <input type="checkbox"/></p> <p>De que forma:</p>			
<p>El docente retroalimenta el aprendizaje con preguntas en clase?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cómo?</p>			

<p>¿Incluye el docente actividades que den al estudiante la oportunidad de explicarse mutuamente sus ideas? SI:_____ NO: _____</p> <p>Breve descripción:</p>
<p>¿Permite la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la clase? SI:_____ NO: _____</p>
<p>¿El docente acepta las opiniones y aportes de los estudiantes, y de ser el caso, lo incorpora en el desarrollo de las actividades? SI:_____ NO: _____</p>
<p>¿El docente propicia situaciones para que los estudiantes participen activamente? SI:_____ No: _____ ¿Cómo lo hace?</p>
<p>¿El docente hace preguntas del tema señalando a determinado estudiante para que responda? SI: _____ NO: _____</p>
<p>Reacción del docente ante el estudiante que no responde a las preguntas formuladas:</p> <p>Breve descripción:</p>
<p>¿Propicia en la clase actividades de grupo? SI:_____ NO: _____</p>
<p>¿Estipula tiempos para el desarrollo de actividades en clase? SI:_____ NO:_____</p>

<b>Descripción del cierre de la clase:</b>

UNMECIT

### Anexo G. Protocolo de Observación N° 2

FASE 1: IDENTIFICACION		
INSTITUCION:		
Grado:		
Hora de observación:		
Fecha:		
Objetivo: describir los tipos de evaluación utilizados por el docente en el desarrollo de la clase		
Categoría: tipos de evaluación.		
Nombre del docente:	Edad	
Área:	Asignatura:	Hora:
DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO :		
FASE 1: IDENTIFICACION		
INSTITUCION:		
Grado:		
Hora de observación:		
Fecha:		
Objetivo: describir los tipos de evaluación utilizados por el docente en el desarrollo de la clase		
Categoría: tipos de evaluación.		

Nombre del docente:	Edad	
Área:	Asignatura:	Hora:
DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO :		
CONDUCTA DE ENTRADA		
Saludo del docente: formal: _____ informal _____,		
Actitud del docente al ingresar al salón de clases y forma de realizar el saludo (breve descripción)		
Como realiza el docente la motivación al iniciar la clase:		
El docente realiza evaluación diagnóstica al inicio de la clase: Si____ No____ Como lo hace:_____		
motiva a participar en clase a los estudiantes: Si____, No____		
El docente propone situaciones en clase que favorezcan la coevaluación: si____, No____. Como lo hace		
En el desarrollo de la clase el docente permite un feedback entre él y los estudiantes Si____, No____ Como lo hace:		

Que actitud asume el docente cuando percibe dificultades en los estudiantes sobre el tema desarrollado:
Breve descripción
El docente formula preguntas en clase: si____, No__
En el desarrollo de la clase emite juicios evaluativos individuales a los estudiantes: Si____, No____, como lo hace
Propone actividades evaluativas en clase. Si____, No____, cuales:_____
En clase permite la autoevaluación: Si____, No____

### Anexo H. Protocolo de Observación N° 3

<b>FASE 1: IDENTIFICACION</b>		
INSTITUCION:		
Grado:		
Hora de observación:		
Fecha:		
<p>Objetivo: Describir los criterios que toma en cuenta el docente para evaluar a sus estudiantes durante la clase.</p> <p>(los criterios de evaluación son elementos que especifican como va a ser evaluado, y en qué condiciones, determinado trabajo*)</p>		
Categoría: Criterios de Evaluación		
Nombre del docente:	Edad	
Área:	Asignatura:	Hora:
DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO :		
<b>FASE 2:</b> <b>INDICADORES ESPECÍFICOS:</b> <b>CONDUCTA DE ENTRADA: (DOCENTE Y ESTUDIANTES)</b>		
¿Propicia el docente la participación de los estudiantes en la clase? Si: _____ No: _____		
¿El docente formula preguntas durante la clase para verificar si los estudiantes están atentos? Si: _____ No: _____		
¿Incentiva a los estudiantes cuyas participaciones van acorde con la temática que		

se está abordando? Si: _____ No: _____  ¿De qué manera lo hace?
¿El docente manifiesta aprobación cuando el estudiante responde con claridad ante sus interrogantes? Si: _____ No: _____
¿Cómo es la reacción del docente ante las respuestas erradas de los estudiantes?
¿El docente considera relevante el interés de los estudiantes en su clase? Si: _____ No: _____  ¿Cómo se los hace saber?
¿El docente tiene en cuenta a los estudiantes que toman nota de sus explicaciones? Si: _____ No: _____ ¿Se los hace saber?
¿Les da a conocer a sus estudiantes los elementos que tendrá en cuenta para valorar sus desempeños? Si: _____ No: _____ ¿En qué momento lo hace? ¿De qué forma lo hace?

**Anexo I. Lista de Chequeo**

Lista de documentos a revisar	Si	No
Plan de área		
Plan de grado		
Preparador de clases		
Parcelador		
Registro de asistencia		
Registro de notas		
Listado de indicadores de desempeño por periodo		
Planes de clases		

### Anexo J. Revisión Documental

DOCUMENTOS	ESCALA DE VALORACION				
	Siempre(S)	Casi siempre (CS)	Algunas Veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
<p><b>Preparador de clases</b></p> <p>¿Guarda coherencia con la temática establecida en el plan de grado?</p> <p>¿Se registran en éste las estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Se establecen criterios claros para la evaluación del aprendizaje?</p>					
<p><b>Registro de notas</b></p> <p>¿Proporciona información clara sobre la competencia que ha sido evaluada?</p> <p>¿Guarda coherencia con la temática y las competencias establecidas en el plan de grado y en el preparador de clases?</p> <p>¿Hay evidencias de aplicación de la evaluación por procesos?</p> <p>¿Se tienen en cuenta los tipos de evaluación (Co-evaluación, hetero-evaluación y auto-evaluación)?</p>					
<p><b>Planes de clases</b></p> <p>¿Se registran las competencias (específicas del área y ciudadanas) a desarrollarse en la clase?</p> <p>¿Se evidencia coherencia con la temática establecida en el plan de grado?</p> <p>¿La temática definida en estos planes está acorde con los indicadores de desempeño que se registran en los informes académicos de los estudiantes?</p>					
<p><b>Plan de grado</b></p> <p>¿Se registran las competencias que deben desarrollar los estudiantes?</p> <p>¿Se definen las estrategias, técnicas e instrumentos que se utilizarán para evaluar el desempeño de los estudiantes?</p>					

¿Se establecen indicadores de desempeño por dimensiones (cognitivo, Praxiológico y Actitudinal?)					
--	--	--	--	--	--