

La evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el  
aprendizaje hacia la calidad educativa

Elvia Elena Yepes Villa

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Director

PhD. Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Doctorado en Educación

Medellín

2022



## **Agradecimientos**

Este trabajo es el resultado del reconocimiento y el apoyo de las personas que nos acompañan en este transitar de la academia, la docencia y la vida misma, sin el cual no hubiésemos logrado recorrer este nuevo trayecto que impregna nuevos significados en nuestra existencia.

Gracias a Dios, a la vida y a esos seres especiales, que siempre estuvieron ahí para darme luz y renovar mis energías.

A la Universidad Católica Luis Amigó por acogerme por segunda vez en sus instalaciones con la calidez humana que siempre los caracteriza, por colocar a nuestra disposición los recursos y herramientas necesarios para que avanzáramos en el desarrollo de nuestros proyectos.

Al asesor Jairo Gutiérrez Avendaño, Doctor en Ciencias Humanas y Sociales - director de la Tesis, quien con su acompañamiento orientó cada una de las etapas de este trabajo hasta llegar a los resultados que buscábamos.

No hubiese podido arribar a estos resultados de no haber sido por el apoyo de todas las instituciones educativas y a cada una de las personas que contribuyeron con su aporte a la consolidación del proceso investigativo



Y con inmenso cariño y especial gratitud a mi familia, por estar siempre sosteniéndome cuando mis ánimos decaían.



## Resumen

Esta investigación centró su interés en fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa. El trabajo de campo se direccionó desde el paradigma cualitativo y el enfoque de la teoría fundamentada, para facilitar la construcción colectiva de la problemática sobre las prácticas evaluativas, desde las posturas y percepciones de docentes, estudiantes y acudientes. El aporte investigativo buscó diseñar una propuesta didáctica que mitigara las causas vigentes de reprobación, deserción y trabajo infantil desde la triangulación de instrumentos, tales como: cuestionarios, entrevistas, grupos focales, estudios de caso, análisis de SIEE y el rastreo bibliográfico exhaustivo de teóricos e investigadores a fines. La confrontación desarrollada en la sistematización y cruce de información, permitió encontrar la preexistencia de metodologías tradicionalistas, en contraposición con el enfoque de evaluación formativa, flexible, dinámica e integral, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, desde el Decreto 1290 del 2009. Igualmente, en los resultados observaron la prevalencia de prácticas impositivas, que restan motivación al aprendizaje. De este modo, se pudo consolidar una propuesta evaluativa a optimizar con el liderazgo de los directivos el empoderamiento de docentes y demás integrantes de la comunidad educativa, para diseñar y apropiarse un Sistema Institucional de Evaluación que armonice con la normativa evaluativa en sus tres momentos de exploración, diagnóstico y de planificación estratégica; en la estructuración, como proceso de seguimiento continuo de los procesos; y, en la transferencia, de retroalimentación oportuna para favorecer la autoevaluación y coevaluación.


**Palabras clave:** aprendizaje, calidad educativa, didáctica, enseñanza, evaluación formativa, permanencia estudiantil.



## **Abstract**

This research focused its interest in supporting formative evaluation as a mentoring process of teaching and learning towards educational quality. The field work was directed from the qualitative paradigm and the grounded theory approach, to facilitate the collective construction of the problem of evaluative practices, from the positions and perceptions of teachers, students and guardians. The research contribution sought to design a didactic proposal that would mitigate the current causes of failure, desertion and child labor from the triangulation of instruments, such as: questionnaires, interviews, focus groups, case studies, analysis of SIEE and the exhaustive bibliographic search of theorists and researchers. The confrontation developed in the systematization and cross-checking of information, allowed finding the pre-existence of traditionalist methodologies, as opposed to the formative, flexible, dynamic and comprehensive evaluation approach, proposed by the Ministry of National Education, since Decree 1290 of 2009. Likewise, in the results they observed the prevalence of imposing practices, which detract from learning motivation. In this way, it was possible to consolidate an evaluative proposal to be optimized with the leadership of the directors and the empowerment of teachers and other members of the educational community, to design and appropriate an Institutional Evaluation System that harmonizes with the evaluation regulations in its three moments of exploration, diagnosis and strategic planning; in the structuring, as a process of continuous monitoring of the processes; and, in the transfer, of timely feedback to favor self-evaluation and co-evaluation.

**Keys words:** learning, educational quality, didactics, teaching, formative evaluation, student permanence.



## Contenido

Introducción .....	10
Capítulo 1 .....	17
El problema .....	17
Planteamiento del problema .....	17
Objetivo general: .....	20
Objetivos específicos: .....	20
Capítulo 2 .....	21
Marco teórico .....	21
Estado del arte .....	21
Investigaciones a nivel internacional .....	22
Investigaciones a nivel nacional .....	26
Investigaciones a nivel local .....	30
Marco conceptual .....	33
Evaluación .....	33
Aprendizaje .....	35
Enseñanza .....	37
Rendimiento escolar .....	37
Calidad de la educación .....	38
Marco contextual .....	39
Orientaciones para la implementación desde el Decreto 1290 de 2009 .....	40
Capítulo 3 .....	47
Metodología .....	47
Paradigma investigativo .....	49
Tipo de investigación .....	51
Fases del proceso investigativo .....	52

Sustentos metodológicos .....	56
Técnicas documentales y textuales .....	58
Población.....	59
Instituto Nacional de Educación Media José Félix de Restrepo - INEM.....	59
Institución Educativa Félix Henao Botero.....	60
Participantes .....	61
Criterios de inclusión .....	63
Técnicas e instrumentos .....	64
Triangulación de información.....	66
Capítulo 4. La evaluación formativa como proceso orientador de la enseñanza y el aprendizaje	70
Contextualización del proceso evaluativo.....	70
Referentes normativos.....	70
El sentido de la evaluación.....	71
El proceso evaluativo .....	72
La evaluación como enseñanza.....	74
Evaluación como aprendizaje.....	77
Sobre la evaluación formativa.....	81
Las estrategias desde la evaluación formativa .....	88
Prácticas evaluativas .....	89
Análisis de resultados.....	92
Capítulo 5. Transformar las prácticas evaluativas desde la enseñanza para avanzar hacia el aprendizaje en una educación de calidad .....	94
La enseñanza desde el contexto evaluativo.....	94
El enfoque por competencias .....	99
Didáctica de la enseñanza .....	101
Saberes previos y la aprehensión del conocimiento.....	104
Diversificación metodológica e inclusión.....	106
La realimentación y el desarrollo de la autorregulación .....	109
La metacognición .....	112

Autoevaluación y coevaluación .....	113
Un compromiso que transforma.....	115
Análisis de resultados.....	117
Capítulo 6. El aprendizaje un engranaje estratégico entre la enseñanza y la evaluación formativa .....	124
El aprendizaje como proceso.....	124
El aprendizaje en distintos contextos .....	125
El aprendizaje en el enfoque de evaluación formativa.....	128
El aprendizaje desde el enfoque por competencias .....	130
La motivación y su incidencia en el aprendizaje.....	133
El aprendizaje como construcción en comunidad .....	134
El aprendizaje desde los ritmos y estilos.....	137
Análisis de resultados.....	140
Capítulo 7. Propuesta. La evaluación formativa como engranaje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	142
Momento de exploración.....	143
Momento de estructuración.....	146
Momento de transferencia.....	148
Análisis de resultados.....	152
Conclusiones.....	154
Referencias.....	157
Anexos .....	167

### Listado de Figuras

Figura 1	<i>Reformas del concepto de evaluación en Colombia</i> .....	40
Figura 2	<i>Diagrama de análisis de información</i> .....	48
Figura 3	<i>Diagrama de selección en bases de datos</i> .....	49
Figura 4	<i>La investigación desde el paradigma cualitativo</i> .....	50
Figura 5	<i>Instituciones Educativas vinculadas en el trabajo de campo</i> .....	55
Figura 6	<i>Referentes teóricos</i> .....	57
Figura 7	<i>Análisis paradigma cualitativo desde Hernández, et al (2010)</i> .....	64
Figura 8	<i>Red proceso de evaluación</i> .....	66
Figura 9	<i>Cuadros categoriales</i> .....	67
Figura 10	<i>Instrumento virtual cuestionario semi estructurado</i> .....	68
Figura 11	<i>Conceptualización de la evaluación</i> .....	73
Figura 12	<i>Estrategias de evaluación de mayor uso en las instituciones públicas</i> .....	76
Figura 13	<i>Estrategias de evaluación que generan motivación y mejoran los ambientes de aprendizaje</i> .....	80
Figura 14	<i>Función de la evaluación formativa como seguimiento al desempeño</i> .....	83
Figura 15	<i>Cifras de reprobación escolar</i> .....	96
Figura 16	<i>Relación entre lo enseñado y lo evaluado</i> .....	102
Figura 17	<i>Metodología evaluativa</i> .....	103
Figura 18	<i>Estrategias de evaluación que favorecen la enseñanza</i> .....	105
Figura 19	<i>Estrategias que facilitan el proceso de evaluación</i> .....	108
Figura 20	<i>La creatividad como mediación de la evaluación</i> .....	111
Figura 21	<i>La autoevaluación y la coevaluación en el desarrollo de la autonomía</i> .....	114
Figura 22	<i>Tasa de reprobación 2019</i> .....	120
Figura 23	<i>Tasa de deserción 2019</i> .....	120
Figura 24	<i>Elementos que intervienen el proceso de aprendizaje</i> .....	127
Figura 25	<i>Percepción docente frente a la necesidad de ajustar el proceso evaluativo</i> .....	128
Figura 26	<i>Estrategias evaluativas más utilizadas por los docentes en sus clases</i> .....	131
Figura 27	<i>Aplicación de estrategias evaluativas en clases</i> .....	132
Figura 28	<i>Pertinencia para socializar el sistema de evaluación de cada área al inicio del año escolar y de cada período</i> .....	135
Figura 29	<i>Participación de las familias en la construcción y ajustes del sistema de evaluación</i> .....	136
Figura 30	<i>Estrategia de evaluación formativa, el semáforo</i> .....	139

### Listado de Tablas

Tabla 1 <i>Análisis de información en bases de datos especializadas</i> .....	47
Tabla 2 <i>Acomodación de la propuesta sobre directrices de las tareas potenciales para el investigador</i> .....	52
Tabla 3 <i>Códigos asignados</i> .....	56
Tabla 4 <i>Participantes, técnicas e instrumentos aplicados</i> .....	59
Tabla 5 <i>Frontis IE Inem José Félix de Restrepo</i> .....	60
Tabla 6 <i>Satelital IE Inem José Félix de Restrepo</i> .....	60
Tabla 7 <i>Frontis IE Félix Henao Botero</i> .....	60
Tabla 8 <i>Satelital IE Félix Henao Botero</i> .....	60
Tabla 9 <i>Ficha de contenido para la sistematización del rastreo bibliográfico de las investigaciones consultadas</i> .....	68
Tabla 10 <i>Datos de reprobación escolar según el último registro del ISCE</i> .....	118
Tabla 11 <i>Media del cuatrienio correspondiente a la reprobación en cada uno de los ciclos educativos</i> .....	119
Tabla 12 <i>Estrategias de la evaluación formativa desde su función diagnóstica</i> .....	145
Tabla 13 <i>Estrategias de evaluación formativa desde el seguimiento continuo</i> .....	147
Tabla 14 <i>Estrategias de evaluación formativa desde la transferencia</i> .....	150

### Lista de anexos

Anexo 1 <i>Cuestionarios</i> .....	167
Anexo 2 <i>Rejillas de los Grupos Focales Docentes (12 encuentros en total)</i> .....	175
Anexo 3 <i>Rejillas Grupo Focal estudiantes institución Félix Henao Botero (12 encuentros en total)</i> .....	189
Anexo 4 <i>Rejillas Grupo Focal Estudiantes IE Inem José Félix Restrepo (12 encuentros en total)</i> .....	201
Anexo 5 <i>Rejilla estudio de caso 1</i> .....	214
Anexo 6 <i>Estudio de caso 2</i> .....	217
Anexo 7 <i>Informe de Opinión de Expertos: cuestionario “conceptualización del proceso evaluativo”</i> .....	223
Anexo 8 <i>Informe de opinión de expertos: cuestionario abierto “conceptualización de los procesos evaluativos”</i> .....	236
Anexo 9 <i>Grupo Focal</i> .....	245

## Introducción

Esta investigación surgió de las prácticas institucionales que desarrollamos los docentes en nuestro día a día, específicamente con relación al proceso evaluativo. Esta labor de seguimiento al aprendizaje de los estudiantes presenta como atenuantes en estos últimos años, la mirada de directivos de los establecimientos educativos y de la Secretaría de Educación de Medellín, debido a las cifras de reprobación escolar que se dan y las afectaciones que se generan a raíz de esta, como son la deserción, la repitencia, el rezago en el aprendizaje, la extraedad, la baja autoestima, entre otras consecuencias que pueden ocasionar el trabajo infantil, relacionamientos tendientes al consumo de sustancias psicoactivas o estar en riesgo hacia la prostitución infantil u otras problemáticas del contexto de ciudad. Preocupación que se logró analizar en el marco de esta tesis doctoral y que llevó al cuestionamiento de un enfoque de evaluación que correspondiera a estas necesidades.

De manera preliminar se desarrolló un rastreo bibliográfico amplio sobre estudios e investigaciones vigentes (2014 a 2022) soportado desde las orientaciones que brinda el paradigma cualitativo, relacionadas con la evaluación educativa, tanto a nivel internacional, nacional y local, que favorecieran la comprensión y el reconocimiento de diferentes realidades que involucran a los sujetos frente a una problemática en un contexto particular.

Al considerar los factores asociados al proceso evaluativo, se pasó al análisis de una pregunta que recogiera el planteamiento del problema hacia cómo proponer una evaluación formativa potenciadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, expresada de la siguiente manera ¿Cómo fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa?

En esta medida se estableció como objetivo general, el fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa. Para consolidar este propósito se trazó un camino metodológico orientado desde unos objetivos específicos. A partir del propósito de la teoría fundamentada, que busca un acercamiento a las percepciones y creencias de los sujetos impregnadas en sus discursos, se pasó en un primer

momento a caracterizar las concepciones recurrentes en las narrativas de estudiantes, acudientes, directivos y profesores sobre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Posteriormente, se procedió a analizar la prevalencia de la evaluación tradicionalista y utilitaristas en las prácticas de enseñanza referenciadas en la información recogida. Luego, se pasó a identificar el proceso de aprendizaje orientado desde una enseñanza con diversificación de estrategias didácticas y valorativas. Finalmente, se fijó el consolidar una propuesta curricular desde la sistematización de información recogida con instrumentos y técnicas aplicadas y los aportes de autores e investigadores, que fundamentaran la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa.

Para el desarrollo de esta investigación se privilegió el paradigma cualitativo desde la postura de Galeano (2018); Packer (2013); y Denzin y Lincoln (2012), quienes resaltan su favorabilidad para el abordaje de estudios concernientes a problemáticas suscitadas en una comunidad específica, la cual es comprendida de manera más objetiva cuando se configura desde los imaginarios de los sujetos que la vivencian. Desde esta orientación metodológica se aplicaron técnicas e instrumentos que favorecieron la recolección de manera objetiva de la información pertinente para fundamentar los hallazgos de esta indagación.

La recolección de datos se desarrolló principalmente con estudiantes (del grado noveno, décimo y once), docentes y padres de familia de las instituciones educativas Iném José Félix de Restrepo y Félix Henao Botero y de otros once establecimientos. Esta iniciativa buscó consolidar las apreciaciones de los actores (estudiantes, padres de familia, docentes), desde los diferentes lugares en los cuales se vivencia el proceso evaluativo. Al mismo tiempo se trató de caracterizar las distintas interpretaciones que se desencadenan como consecuencia de las valoraciones emitidas. En general se contó con 193 participantes de 13 colegios, ubicados en 7 de las 16 comunas que conforman la ciudad de Medellín.

Desde el desafío que propone el paradigma cualitativo de que todo investigador cohabite con los individuos que comparten saberes y experiencias propias, se diseñó una ruta metodológica comprendida por tres fases: la primera, la contextualización del problema, que orientó el diseño de las técnicas e instrumentos con los cuales se recogieron las narrativas de los sujetos integrantes de las comunidades educativas en estudio. En la segunda, la conceptualización partió del rastreo bibliográfico y los análisis de teóricos expertos en el tema, dando lugar a la estructuración de las categorías de análisis fundamentales de evaluación,

enseñanza y aprendizaje, las cuales a su vez estructuraron los capítulos de la tesis. Por último, la tercera fase de sistematización, consolidó la propuesta didáctica de una evaluación formativa, con propuestas metodológicas plausibles a cualquier escenario educativo.

Del mismo modo, la estructuración de la tesis y su análisis demandaron la fundamentación de las categorías conceptuales, con las cuales se entrelazaron cada uno de los capítulos en correlación con el objetivo general y los objetivos específicos. En el primer capítulo, se atendió la categoría de evaluación y la propuesta se enfocó en la caracterización de las concepciones recurrentes en las narrativas de estudiantes, acudientes, directivos y profesores y se consideró la evaluación como orientadora de la enseñanza y el aprendizaje desde: Álvarez (2001, 2005); Ahumada (2005), Sanmartí (2021), Freire (2004); Pimienta (2008); Gimeno y Pérez (2008). Asimismo, abordaron algunos investigadores como: Gómez, Sánchez y Rincón (2015), quienes la concibieron como un proceso de seguimiento a los estudiantes en relación de acceso al conocimiento. Fue preciso comentar otros investigadores como Pizarro y Gómez (2018) y Muriel, Gómez y Londoño (2020), quienes encontraron que los procesos de autoevaluación y coevaluación, posibilitaban en los estudiantes el desarrollo de habilidades de autorregulación y el fortalecimiento de su autonomía; así como la destreza para la toma de decisiones de manera más asertiva.

El segundo capítulo, se centró en la categoría de aprendizaje y se desarrolló el análisis de prácticas de evaluación utilitaristas prevalecientes en la enseñanza, y cómo transformarlas para avanzar hacia un aprendizaje en una educación de calidad. Para su fundamentación se retomaron algunos autores trabajados en la categoría de evaluación, como Álvarez (2001, 2005); Ahumada (2005), Sanmartí (2021), por su valioso aporte en esta nueva construcción, quienes hicieron un énfasis marcado en los saberes previos como elemento fundamental, a tener en cuenta por parte del maestro, si pretende desarrollar un proceso de enseñanza exitoso, que culmine con un aprendizaje significativo por parte de sus estudiantes. No obstante, se trabajaron otros autores como Poplin (1988); Castro, Martínez y Figueroa (2009) y Valero (2017), quienes fundamentan que los procesos de enseñanza precisan la interacción del conocimiento en situaciones reales del contexto, centradas desde el saber, el hacer y el ser. De la misma manera, Anijovich (2019) y Sanmartí (2021), promueven la realimentación, metacognición, autoevaluación y coevaluación, como estrategias que direccionan el aprendizaje y desarrollan habilidades de autorregulación y autonomía en los estudiantes. Se estudiaron también aspectos fundamentales, relacionados con la

flexibilización del currículo, las inteligencias múltiples, la diversificación metodológica y el uso de estrategias didácticas universales para favorecer el acceso al aprendizaje, se desarrollaron desde los planteamientos de autores como Gardner (2001); Gimeno y Pérez (2008) y Valero (2017), quienes brindaron elementos teóricos para la consolidación del entramado conceptual de esta categoría.

El tercer capítulo por su parte, ubicó la categoría de aprendizaje y respondió a la identificación de este proceso orientado desde una enseñanza con diversificación de estrategias didácticas y valorativas. La sustentación teórica se hizo desde los planteamientos de Álvarez (2001), Ahumada (2005), Poplin (1988), Freire (2004), y Tobón (2005), quienes referenciaron el uso de distintas estrategias metodológicas, como la activación de los saberes previos, la vinculación afectiva y el error como método experimental para el conocimiento. Del mismo modo, en cada uno de los capítulos las narrativas facilitaron entrelazar las interpretaciones y significados colectivos presentes en estudiantes, docentes y acudientes de las comunidades educativas para confrontar su fundamentación teórica.

El cuarto capítulo, correspondió a la propuesta metodológica en concordancia con los primeros objetivos específicos y el objetivo general trazados. De esta manera, se propuso fundamentar la evaluación formativa como engranaje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en una estructura evaluativa que pudiese integrarse a los SIEE de cualquier institución educativa. Del mismo modo, se retomaron las referencias bibliográficas de los investigadores y teóricos abordados en los capítulos, además de otros teóricos nuevos necesarios para referenciar subcategorías de análisis relevantes en la consideración de otras perspectivas del problema evaluativo desde factores de incidencia sobre las categorías principales.

Desde este panorama con diversas aristas por sortear, la investigación situó una educación que se obliga a repensar su horizonte, en nuevos escenarios cuyo único propósito se centre en garantizar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema escolar, hasta que consoliden un proyecto de vida exitoso. En correspondencia a estos desafíos vigentes, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN), direcciona esfuerzos hacia una educación de calidad consignados en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022, desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con unas metas puntuales que apuntan al progreso y alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, específicamente el número

cuatro: ODS4<sup>1</sup>, se centra en la Educación y consiste en: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2016, p.19). Estos propósitos, conforman “... un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad” (ONU, 2016, p.1).

En este orden de ideas, el MEN direccionó, desde el Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES), una estrategia llamada Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), indicador numérico que ubica en una escala de 1 a 10 un valor que mide el nivel de avance hacia la cultura del mejoramiento continuo y la calidad educativa, desde cuatro componentes: desempeño escolar (40%); progreso (40%); eficiencia (10%); y ambiente escolar (10%). Se realiza con una periodicidad anual (MEN, 2016, p.6).

Del mismo modo, la jornada única surge como propuesta para algunos establecimientos que se acogieran a la normatividad expuesta en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 (Congreso de la República de Colombia, 2015). Además, que tuvieran los recursos físicos y humanos para ampliar la intensidad horaria en los grados transición a once, para ofrecer formación complementaria en un horario extendido. Consistió en posibilitar, a través de los proyectos institucionales, el desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales, artísticas, deportivas, científicas y tecnológicas para que los estudiantes logren construir un proyecto de vida sostenible (PND, 2018-2022, p.74).

En este camino hacia el mejoramiento de la calidad educativa, surgió también el Día E, regulado bajo el Decreto 0325 del 25 de febrero de 2015. El cual consistió en dedicar cada año una jornada completa de labores académicas para el desarrollo de una serie de actividades que conlleven a la reflexión sobre el estado de las prácticas educativas. Asimismo, poder fijar acciones que representen cambios significativos y favorezcan el avance hacia la calidad educativa.

Con el ánimo de fortalecer las prácticas educativas, el Ministerio de Educación Nacional, en el Día E de 2017, promovió la evaluación formativa como elemento primordial para avanzar en la cultura de la calidad educativa. En ella se destacan dos componentes fundamentales:

---

<sup>1</sup> El 25 de septiembre de 2015, en la Agenda mundial de las Naciones Unidas, se aprobó la Resolución con los 17 objetivos para lograr el desarrollo sostenible. Estos enfatizan el bienestar para el progreso como una gran meta, erradicar la pobreza en todas sus formas. Para su cumplimiento, la educación juega un papel relevante, por ser el camino para crear conciencia sobre las soluciones que deben cumplirse para salvaguardar la emancipación de los individuos, el lugar que cohabita con otras especies; y pueda reflejarse, en términos de paz y felicidad.

identificar el avance en el aprendizaje de los estudiantes y el manejo pedagógico de la información analizada en el proceso evaluativo.

Pese a las estrategias aplicadas, los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes precisan una verdadera transformación, con una metodología, que asuma un enfoque a la altura de las vicisitudes presentes, con un enfoque flexible, diverso e incluyente. Con prácticas reales de seguimiento y valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que logren minimizar los impactos de la reprobación escolar y aumenten las cifras de estudiantes que culminen la trayectoria de aprendizaje en el sistema educativo.

Uno de los desafíos investigativos abordados en esta tesis doctoral, está relacionado con respecto a la actualización que precisan los Sistemas de Evaluación de los Estudiantes, debido a que se pudo evidenciar tanto en testimonios de otras investigaciones y aportes recientes de los participantes, que pese a que los documentos de los SIEE reflejan en los textos la normatividad vigente propuesta en el Decreto 1290 de 2009, con mecanismos de participación desde la coevaluación y autoevaluación, continúan como documentos descontextualizadas de las prácticas cercanas a los intereses de aprendizaje de la comunidad educativa, son poco flexibles y, en general, se desarrollan de manera utilitarista, lo que limita el acceso para que muchos estudiantes evidencien el avance en su aprendizaje.

En esta medida, el aporte investigativo que se construyó en consecuencia a los sustentos teóricos y epistemológicos, asimismo de las interpretaciones brindadas por los actores vinculados desde las comunidades educativas, responde a la fundamentación de un enfoque de evaluación formativa que está enunciado de manera conceptual en el Decreto 1290 de 2009, sin que se logre articular su accionar de una manera práctica y metodológica en correspondencia a las propuestas pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su estructuración demandó además, el diseño de formatos para la recolección de información como base para la caracterización de las concepciones recurrentes en las narrativas de estudiantes, acudientes, directivos y profesores sobre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje; el análisis de la prevalencia de una evaluación tradicionalista y utilitaristas en las prácticas de enseñanza referenciadas en la información recogida; la identificación del proceso de aprendizaje orientado desde una enseñanza con diversificación de estrategias didácticas y valorativas, y el poder vincular otros procesos de institucionalidad educativa que precisan estar

articulados en el SIEE, como lo es la autoevaluación institucional y los planes de acción y mejoramiento.

Si bien el Decreto 1290 de 2009 enuncia el concepto de evaluación formativa para ser desplegado en los SIEE, no determina claridades en la articulación que precisa darse para trasegar el campo de la evaluación utilitarista y de resultados. De esta manera, continúa viciado a unos procedimientos de aprobación y promoción escolar que no contemplan la valoración de carácter diagnóstico que precisa realizarse en cada establecimiento educativo al inicio del año escolar, para establecer el plan de metas de enseñanza y aprendizaje a evaluar en el corto, mediano y largo plazo. En esta medida, la evaluación sigue como una revisión anclada al logro de contenidos en el que no se valoran las competencias como capacidades para desarrollar una tarea.

La propuesta de investigación que se logró fundamentar desde el desarrollo conceptual y teórico, se organiza en tres momentos: exploración, estructuración y transferencia, en cada uno de los cuáles se hizo el despliegue de unas estrategias pertinentes y aplicables de acuerdo a los intereses perseguidos y a las necesidades que se presentaron. Su aporte más valioso en el campo científico de la educación, radica en la estructuración de la propuesta evaluativa formativa que se adapta a las situaciones de cualquier contexto. Si bien, su enfoque se planteó desde unas dinámicas propuestas con los hallazgos recogidos en trece instituciones educativas, la generalización de sus resultados se soporta desde la diversificación de las características sociales, culturales y económicas de los participantes. Algunos de ellos, pertenecientes a los Comités institucionales, las experiencias obtenidas se obtuvieron desde las voluntades de sujetos interesados en comprender una realidad de afectación general a su comunidad. Además de integrar a los distintos comités y actores de la comunidad educativa, en armonización con un enfoque de evaluación formativa que se convierte en el engranaje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde unas dinámicas pertinentes a cualquier contexto formativo.

## Capítulo 1

### El problema

#### Planteamiento del problema

Desde la consideración de que el problema surgió en medio de las ocupaciones que tienen los docentes en sus prácticas de aula y es un sentir que se refleja en los diferentes comités institucionales. Durante cada cierre de período y en especial, en los ciclos de culminación del año, se observan esfuerzos colectivos para hacer ajustes en los promedios de aprobación y mitigar la tasa de reprobación escolar en correlación con la deserción escolar. Para consolidar su planteamiento fue necesario desarrollar un análisis documental, como rastreo que reafirmara la función mentora que cumple la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que sólo se valida en estos espacios de reflexión.

En esta perspectiva, la evaluación hoy es un proceso que además de hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, precisa ocuparse de otros aspectos como el desarrollo de habilidades de autorregulación y autonomía, el diseño de estrategias que confronten las dificultades de aprendizaje y las problemáticas familiares que traspasan a los entornos escolares.

Para investigadores como Muriel y Gómez (2020); Pizarro y Gómez (2018); y Gómez, Sánchez y Rincón (2015) la regulación y los alcances expuestos desde el decreto 1290 de 2009 para los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes, se quedan cortos en su accionar, pues no logran trascender la función cuantitativa y sumativa (números o letras que representan una ponderación numérica). Su desafío actual debe enfocarse en fundamentar una evaluación formativa que propongan un enfoque cualitativo como con valoraciones discursivas y argumentativas para horizonte institucional.

En alguna medida, los altos índices de reprobación y las tasas de deserción escolar alcanzados por los estudiantes, en particular en los grados de secundaria, los que concretaron su

formulación como problema de estudio. Al mismo tiempo, su comprensión implicó considerar como la evaluación en la actualidad, no es sólo la adjudicación de notas, sino que como proceso implica integrar aspectos metodológicos y didácticos para favorecer las diferencias de los individuos aprendices (Gómez, Sánchez y Rincón, 2015, p.142).

Pensar la evaluación hoy desde la normativa vigente y su cualidad de autonomía institucional, conlleva a revisar al mismo tiempo los desafíos que enfrenta para su estructuración como sistema institucional. Para Jornet (2016), la evaluación precisa atender a las características particulares, responder a las problemáticas sociales en las que su función evaluadora esté acorde con las dinámicas de las transformaciones culturales de la comunidad (p.6).

Vallejo y Molina (2014) y Hernández-Nodarse (2017), coinciden al afirmar como los sistemas de evaluación tanto a nivel internacional, como dentro de los territorios de cada país, proponen un enfoque de evaluación formativo e integral. No obstante, no presentan una articulación real con los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni precisar elementos de orden curricular y didáctico que transformen las prácticas valorativas tradicionalistas instauradas por generaciones de unos maestros a otros.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional emprendió esfuerzos en consolidar políticas para promover el enfoque de evaluación formativo. Sin embargo, el verdadero reto educativo consiste en transformar al maestro en su pensamiento para que oriente sus prácticas hacia este paradigma evaluativo, en el cual las valoraciones estén mediadas por el diálogo, la diversificación metodológica y los distintos procesos que la fundamentan como mentora de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva de cambio, la educación colombiana asume como retos el bajar los porcentajes de reprobación y deserción de las instituciones educativas, dado que en el contexto mundial de acuerdo al informe de la OCDE (2016), la repitencia es considerada como factor de afectación a gran escala, que ocasiona que muchos estudiantes se encuentren en extra edad para el grado que cursan. Además, de poner en riesgo a estos estudiantes en su permanencia dentro

del sistema escolar, lo que agudiza la desigualdad y la vulnerabilidad de pobreza, trabajo infantil e injusticia social (pp.30, 32). De acuerdo con el informe de la nota técnica presentada por el Ministerio de Educación (2022), es interesante revisar las posibles relaciones que pueden establecerse entre los conceptos de aprobación, reprobación y deserción escolar en correspondencia con los indicadores que se revisan en el siguiente análisis:

“De los estudiantes que aprobaron el año, no se matriculó al siguiente año el 7,1% en 2015, 4,9% en 2018 y 3,2% en 2020. De los estudiantes que no aprobaron el año, no se matriculó al siguiente año el 12% en 2015, 11,6% en 2018 y 17,1% en 2021. De los estudiantes que habían abandonado el sistema (desertores), no se matriculó al siguiente año el 45,2% en 2015, 45,1% en 2018 y 49,3% en 2021” (p.31).

Puede observarse de acuerdo a las apreciaciones realizadas en esta nota técnica, en contrastación con el análisis realizado por la OCDE (2016), que la repitencia si es una problemática de mayor incidencia para aumentar el porcentaje de deserción escolar, ubicada como una de las causas a de tipo escolar. Asimismo, dentro de los factores institucionales, se encuentran asociados el ambiente escolar y la organización de las políticas educativas. Si bien, puede considerarse, que el enfoque evaluativo guarda una proporción de armonía muy amplia en todas estas dinámicas educativas (MEN, 2022, pp.25-26).

Respecto a los desafíos que convocan tanto al Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías y las instituciones educativas, se encuentra el poder consolidar un enfoque evaluativo que se ajuste a las problemáticas de reprobación, abandono y deserción escolar que aumentan año tras año las cifras dentro de cada institución en correlación a sus particularidades. En esta perspectiva y con el dato de aumento en las cifras de deserción escolar en los últimos años, puede reafirmarse que el Decreto 1290, es poco viable para determinar políticas a implementar para mitigar este flagelo. Cabe insistir que este artículo brinda conceptos nuevos para incursionar la fundamentación normativa de los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes con funciones tradicionales. En otras palabras, insta a virar hacia un enfoque valorativo innovador y al mismo tiempo, sesga su aplicabilidad con procedimientos utilitaristas de calificación, sumatoria, aprobación o desaprobación (Álvarez, 2001, pp.23-24).

Para cumplir con el alcance de fundamentar la propuesta de una evaluación formativa como mentora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se plante la construcción metodológica con orientaciones específicas para enfrentar desde el saber disciplinar estrategias,

medios y formas de evaluar. En esta medida, se propuso aumentar la búsqueda de referentes teóricos que abordaran las complejidades vigentes en el marco de una educación por competencias, que mitigaran las problemáticas de repitencia, deserción y abandono del sistema escolar que precisa su abordaje desde una investigación rigurosa que pueda demostrar que si es posible implementar un paradigma evaluativo flexible que dialogue con las particularidades y complejidades de un contexto en particular y asuma el planteamiento de ¿Cómo fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa? Al respecto se trazaron los siguientes objetivos

**Objetivo general:**

Fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa.

**Objetivos específicos:**

- Caracterizar las concepciones recurrentes en las narrativas de estudiantes, acudientes, directivos y profesores sobre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar la prevalencia de la evaluación tradicionalista y utilitaristas en las prácticas de enseñanza referenciadas en la información recogida.
- Identificar el proceso de aprendizaje orientado desde una enseñanza con diversificación de estrategias didácticas y valorativas.
- Consolidar una propuesta curricular desde la sistematización de información recogida con instrumentos y técnicas aplicadas y los aportes de autores e investigadores, que fundamentaron teóricamente los hallazgos encontrados.

## Capítulo 2.

### Marco teórico

Esta parte de la investigación exigió la selección de las tendencias teóricas, conceptuales y metodológicas de investigaciones o estudios recientes y afines que estuviesen en correspondencia con la evaluación en el contexto internacional, nacional y local. Inicialmente, se buscaron unas categorías de base: rendimiento escolar, calidad educativa, y evaluación; que posteriormente se ajustaron de acuerdo a los hallazgos encontrados en el rastreo bibliográfico y la delimitación del planteamiento del problema.

Esta investigación documental, se desarrolló mediante la aplicación de la técnica de análisis de contenido, el rastreo en bases de datos especializadas, acorde a criterios de inclusión y de exclusión de los artículos. Al final de este proceso, se ubicaron un total de 50 textos de interés fundamental desde las ciencias de la educación, para el sustento epistemológico de las dinámicas relacionadas con los sentidos y las prácticas evaluativas.

De acuerdo con los hallazgos de las principales investigaciones, comprender el concepto de evaluación, implicó considerar los procesos valorativos en el contexto escolar, en la cotidianidad de sus realidades, que no alcanzaba a trascender un formato de prueba estandarizada. Del mismo modo, se observó un interés marcado de los autores por ubicar el sentido formativo de la evaluación, como una herramienta esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con incidencia en el rendimiento escolar y la realimentación de las prácticas pedagógicas, a la luz de la cual no se puede reducir el sistema de acciones presentes en la calidad educativa de una institución.

### Estado del arte

Desde el inicio de este ejercicio investigativo, a partir de los artículos revisados, se abordaron tres grandes categorías de interés que sustentaron la estructura conceptual de esta investigación, como son: evaluación, aprendizaje y enseñanza. De esta manera, son el soporte para demostrar el impacto y alcance de la evaluación formativa en las últimas décadas, convirtiéndose así en un eje dinamizador de la calidad educativa dentro de los sistemas de enseñanza de todos los países.

Por esta razón, es preciso conceptualizar la evaluación desde los múltiples escenarios que son atravesados por sus elementos, como un proceso de tecnificación y cualificación, implementado en las dinámicas de expansión económica, social, cultural y educativa de la época. En este sentido, las transformaciones actuales precisan la revisión de los componentes pedagógicos y curriculares que conllevan el acto evaluativo en los diferentes niveles y ciclos de formación.

De este modo, la investigación se convierte en un camino reflexivo de las problemáticas evaluativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el interés fundamental se enfoca en conceptualizar la evaluación formativa como enfoque dialogante de prácticas alternativas que posibiliten la reflexión conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presentan las investigaciones revisadas a nivel internacional, nacional y local.

### ***Investigaciones a nivel internacional***

Este recorrido se inició con Pereira (2015) quien realizó un estudio con 24 estudiantes que cursaban el grado 11 en Costa Rica. El investigador pudo definir la evaluación como un medio de preparación del estudiantado, que a largo plazo desarrolla capacidades y procesos de mejoramiento permanente en sus estructuras cognitivas, con las cuales que desarrolle habilidades personales, criticidad, capacidad de escuchar y adaptarse a los cambios cotidianos. En las conclusiones enfatizó hacer una valoración del contexto y las condiciones de los estudiantes como garantes de la apropiación de estrategias evaluativas de aula.

En esta misma línea apareció la investigación de Segura (2018), realizada con 21 docentes pertenecientes al ciclo III de la Educación General Básica y Educación diversificada de las Direcciones Regionales de Educación en Costa Rica. Definió la evaluación como un proceso en el que se emiten juicios de valor sobre las actuaciones y producciones del estudiantado, mediante la construcción y comunicación para la toma de decisiones y la mejora de la educación, de donde se derivan diversas finalidades: evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa.

Desde la concepción de la evaluación formativa, Segura (2018) precisó la necesidad de implementar procesos de diálogo en el aula que gestionen la observación y los métodos participativos como instrumentos para la recolección de información que releve oportuna y eficazmente el estado del desempeño de los estudiantes. En sus aportaciones finales propuso una

mirada constructivista y crítica de la evaluación formativa en aras de establecer conciliaciones cimentadas en reflexiones pedagógicas sobre los contextos y los aprendizajes de los estudiantes.

Por su parte, la investigación de Jiménez (2019) problematizó tres ejes de las prácticas evaluativas, el primero en relación con el concepto mismo de la evaluación; el segundo, sobre el deber ser educativo; y el tercero, en el que cuestionó la importancia de establecer la veracidad en sus distintos métodos y objetos de análisis. El investigador definió la evaluación como un ejercicio sistematizado y una acción epistemológica que pretende valorar un objeto educativo en aras de aportar al conocimiento. Al mismo tiempo, hizo énfasis en la dinámica de cambio que requieren las prácticas educativas para mejorar procesos evaluativos desde la dinamización y la implementación de diversos enfoques metodológicos (p.190).

Desde esta reflexión epistemológica, Jiménez (2019) formuló dentro de sus consideraciones finales la necesidad de realizar discusiones metodológicas que fundamenten la solidez técnica de la evaluación educativa en campos como la docencia y al aprendizaje, para fomentar una hegemonía epistemológica que permita fortalecer las argumentaciones objetivas de su ejercicio y transformar su marco analítico. Concluye con el cuestionamiento metodológico de la evaluación, el cual tiende a favorecer su consolidación a través de una evolución epistemológica y teórica que la caracteriza como una disciplina en proceso de maduración.

Otra investigación que relacionó la importancia del ambiente en el aula como condición significativa en el buen rendimiento escolar de los estudiantes, fue la de Barrios y Frías (2015), que se realizó con 250 estudiantes regulares de dos centros de bachillerato tecnológico en México. Los investigadores aplicaron una batería de pruebas con 250 reactivos de selección múltiple y completaron un cuestionario. Entre los resultados destacaron que el recurso institucional familiar afecta directamente el desarrollo de los jóvenes; el componente familiar es afectado por la dimensión académica, para denotar la influencia directa en el rendimiento académico y el desarrollo positivo del joven; además encontraron que el aspecto emocional y social, representan gran influencia en el logro académico de los estudiantes.

El estudio que se revisa a continuación es el de González y Ruíz (2019), fue realizado con 203 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a dos centros escolares españoles. Esta investigación subrayó el uso de la estrategia de motivación intrínseca (intencionada desde la constancia y el esfuerzo), pues su alcance demostró una marcada influencia en la mejora del rendimiento académico. Los investigadores precisaron que el

rendimiento académico, es el resultante del esfuerzo y del trabajo realizado por el alumno en las tareas académicas y de los conocimientos adquiridos en las distintas materias escolares, según los objetivos curriculares de cada nivel educativo.

González y Ruíz (2019) por su parte, resaltaron la importancia de la motivación y su contribución para generar espacios de confianza en el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, expresaron que “cuanto mejor sea la comprensión lectora de los estudiantes mejor será su rendimiento académico. En cambio, que cuando los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora, también las tendrán en su rendimiento académico. Concluyeron que la comprensión lectora es un vehículo importante en la adquisición de nuevos aprendizajes escolares, que garantiza su éxito y evita las dificultades de aprendizaje desde edades tempranas” (p.9).

Desde otra perspectiva, la investigación de Fajardo et al., (2017), presentó un tipo de estudio cuantitativo descriptivo, cuya muestra estuvo conformada por 486 estudiantes de la educación secundaria obligatoria de Cáceres, España y se enfocaron en determinar la influencia del acompañamiento familiar como afectación directa del proceso escolar. Del mismo modo, resaltaron la representación que esta asume en el proceso formativo de los estudiantes. En sus conclusiones encontraron que precisamente aquellos estudiantes que requieren acompañamiento la mayor parte del tiempo, son los que presentan un bajo rendimiento escolar. Pudieron establecer también, que, en caso contrario, aquellos estudiantes que se caracterizan por ser independientes en la realización de sus tareas; consideraron que otro factor de influencia para el buen desempeño es la confianza o visión que tienen los padres sobre sus hijos.

Además, concluyeron que la familia como variable en el proceso educativo es fundamental para obtener buenos resultados académicos y destacaron la incidencia que tienen las expectativas que se forma el núcleo familiar con relación al mismo estudiante, las cuales influyen de manera significativa en su proceso académico. Igualmente, definieron que el nivel educativo y ocupacional de los acudientes, adquiere un lugar fundamental en el desempeño de los estudiantes y en la obtención de buenos resultados escolares. No obstante, aquellos que presentan menos acompañamiento en la realización de sus tareas son los que alcanzan mejores calificaciones y cuentan con una motivación intrínseca y particular por aprender, denotando un estilo de aprendizaje autorregulado. Una de sus propuestas para mejorar los bajos desempeños, estuvo orientada a la creación de departamentos de orientación en las instituciones, que

posibiliten mediar con aquellos estudiantes que presenten condiciones familiares de baja formación educativa de sus acudientes. Adicionalmente, como estrategia de prevención del fracaso escolar y el bajo rendimiento, recomendaron una comunicación efectiva de los centros educativos con las familias, para fortalecer las percepciones de ellos sobre sus hijos y poder mejorar su rendimiento académico y el desarrollo de la autoestima de los estudiantes.

La propuesta investigativa de Ravela et al. (2014) presentó distintos matices sobre el proceso evaluativo, entre los cuáles subyacen la revisión de las tareas que proponen los profesores para evaluar las asignaturas que componen el área de ciencias naturales en secundaria (grados 8° y 9°), la devolución como análisis de errores, la devolución como estímulo positivo para los alumnos, los desafíos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

Ravela et al. (2014) asumió su investigación desde una metodología con enfoque descriptivo, exploratorio y comparado con docentes de cuatro países (Chile, Colombia, Perú y Uruguay) que fueron seleccionados por criterios de participación en pruebas PISA y por características regionales. Asimismo, dentro de cada país los autores hicieron la selección de diez instituciones educativas públicas y privadas que presentan particularidades y contextos diferentes.

En sus conclusiones enunciaron los desafíos comunes a los procesos evaluativos en los países de la región, entre ellos, el sentido pragmático que marca el carácter sociocultural de las prácticas de enseñanza y de evaluación; las acciones de realimentación y reflexión que precisan recibir los docentes para nutrir sus prácticas de enseñanza y aprendizaje; los espacios de discusión para los docentes en el marco de creación de un laboratorio de experimentación e intercambio sobre preguntas, formatos y pruebas de evaluación. Asimismo, hicieron énfasis sobre las tareas con un sentido de profundización, las actividades propuestas para el desarrollo cognitivo; el establecer derroteros y criterios para que los docentes realicen un proceso evaluativo de forma objetiva, más allá de un simple cálculo matemático sobre el conocimiento que tiene del estudiante. Finalmente, propusieron la revisión de ventajas y desventajas del uso de la calificación como instrumento de motivación y aconductamiento (Ravela et al. 2014, p.42).

La investigación de Becerra y Reidl (2015) realizada en una institución privada ubicada en la zona metropolitana de la Ciudad de México, se desarrolló bajo un estudio de metodología mixta y analizó factores de afectación del rendimiento escolar como los sociodemográficos, cognoscitivos o socioemocionales, para lo cual revisaron el alcance que representó la

motivación, la autoeficacia y el estilo atribucional en los estudiantes. En relación a los hallazgos de interés presentados por los autores (soportados en sus antecedentes), estuvieron otros factores propios de los establecimientos educativos, que inciden directamente en el desempeño académico de los estudiantes, el Plan de Estudios, la formación de los mismos docentes, las metodologías utilizadas en los procesos evaluativos y la enseñanza, las percepciones que se forman de sus estudiantes, las relaciones interpersonales que establecen dentro del aula, las dotaciones de las aulas y las asistencias o canales de apoyo para fortalecer el aprendizaje y formación de sus estudiantes (Becerra y Reidl, 2015, p.82).

En esta misma línea, se situó el estudio de Navarro, Falconi y Espinoza (2017), *Un contenido práctico aplicado en la Escuela de Educación Básica Simón Bolívar, Guayaquil*, en el cual se trabaja con 70 estudiantes y 8 docentes del tercer grado de la institución y metodológicamente se emplea la técnica de análisis documental. Desde el trabajo investigativo, los autores retomaron varios aportes para la consolidación del proyecto en cuestión, como el amplio y abarcador rastreo de antecedentes teóricos desarrollado en el texto con respecto al concepto de evaluación. Asimismo, para la construcción de esta tesis se recogieron aportes presentados por los autores en sus conclusiones, las cuales resaltaron la importancia de que los docentes clasifiquen su grupo en subniveles, para realizar evaluaciones diferenciadas de acuerdo a las características de ritmos y estilos de aprendizaje. Finalmente concluyeron, que la evaluación debe ser "... un proceso sistemático, minucioso, basado en la justa recolección de información, proyectado para proporcionar un acertado juicio de valor y, por lo tanto, la toma de decisión de mejora más acertada en el proceso de enseñanza aprendizaje" (Navarro, Falconi y Espinoza, 2017, p. 65).

### ***Investigaciones a nivel nacional***

La investigación de Pizarro y Gómez (2018), titulada *Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica*, se realizó con seis docentes del nivel de media académica, pertenecientes a diferentes áreas del saber: matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y ciencias sociales. En la investigación revisaron el estado actual del concepto evaluativo dentro de los sistemas institucionales, a partir del cual concibieron la evaluación como

un proceso trascendental en la medición de la asimilación de competencias que permiten generar alternativas de acción frente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, expresaron en sus hallazgos, que los desafíos y sentidos proporcionados por las prácticas presentes en los procesos evaluativos actuales, convocando a desligarse del sentimiento de obligatoriedad manifestado por muchos docentes, a quienes simplemente se les imponen la tarea de evaluar con este tipo de dinámicas inamovibles y poco participativas (p.79).

En las consideraciones finales Pizarro y Gómez (2018) reconocieron que actualmente la función de la evaluación tiene carácter sumativo y se ha alejado del mejoramiento de estrategias didácticas y pedagógicas que trascienden a partir de la retroalimentación que otorga la implementación de la evaluación formativa en los cambios evidenciados por el estudiante en su proceso de aprendizaje. Según los autores la autoevaluación y la coevaluación propician herramientas para que los estudiantes reconozcan su proceso de evaluación y se integren como protagonistas de dicho proceso mejorando su autonomía y autorregulación.

La segunda investigación a nivel nacional es la de Prado y Medina (2014), titulada: *Características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en educación básica primaria*, su interés se centra en comparar las acciones de enseñanza; de evaluación ideal y las presentadas en las Pruebas Saber. El aporte relevante que se tuvo en cuenta en el desarrollo de la tesis, estuvo relacionado con la metodología empleada por estos autores. Los investigadores asumieron la técnica de estudio de caso con la realización de entrevistas a profundidad y grupos focalizados para facilitar la recopilación de percepciones de diferentes actores (docentes, padres, acudientes y estudiantes) de la comunidad educativa en ocho instituciones públicas, con relación a procesos de enseñanza y aprendizaje; seleccionaron los colegios según resultados de las Pruebas Saber 3 y 5 de los años 2009 a 2012, tomando dos por localidad: uno en nivel satisfactorio o avanzado y el otro en mínimo o inferior.

Con otro estudio, aparecen Prado y Medina (2014) quienes determinaron en sus conclusiones que las características de la enseñanza en las IE con una mejor estructuración teórica-práctica, son aquellas que alcanzan desempeños satisfactorios y avanzados en Pruebas Saber. Caso contrario, aquellas de resultados mínimo o inferior, que tienen un pragmatismo didáctico basado en la autonomía, ocasionando una disminución en el control y reduciendo el impacto pedagógico (p.32). Otro de sus hallazgos relevantes, consistió en los vacíos que subrayaron entre la asimilación de la normatividad vigente que regula el proceso evaluativo con

respecto al Decreto 1290 de 2009 y las acciones gestadas para su aplicabilidad. No obstante, pese a que directivos y docentes reconocieron los referentes que soportan la evaluación, en la práctica se evidencia una regulación limitada; lo que impele retomar la función “bidireccional” de la evaluación en su carácter formativo, integral y flexible, como “instrumento y proceso” que aporta datos significativos para la ubicación de los estudiantes en un nivel de progreso y propiciar acciones para la mejora de la práctica docente y los procesos de aprendizaje (p.33).

Un tercer estudio a nivel nacional muy importante, fue la investigación de Montes y Gamboa (2018), desde un paradigma cualitativo que sustentó una visión teórica interdisciplinaria, con una metodología del análisis de contenido orientada desde la clasificación de categorías y códigos en el software Atlas Ti. En este estudio, la calidad de la educación se asumió como un concepto asociado a las metas de aprendizaje, que desde el modelo de competencias se traduce en lo que se espera deba saber y saber hacer un estudiante luego de su escolaridad, lo cual debe ser evaluado a nivel interno y externo. Asimismo, para estos investigadores las políticas educativas como instrumento de poder dinamizan tanto los procesos estructurales en los Planes de Estudio como las metodologías de enseñanza y aprendizaje. En este sentido hicieron la revisión contrastada de la Ley Orgánica (España, 2002) y la Ley General de Educación 115 de 1994 de Colombia (con las reformas suscitadas desde los decretos 1860 de 1994; la resolución 2343 de 1996; decreto 0230 de 2002 y el decreto 1290 de 2009). Con respecto a esta revisión los autores concluyeron que el país precisa abordar estrategias y acciones que garanticen procesos de permanencia escolar, eficiencia y la reducción del índice de deserción escolar para instaurar políticas educativas que atiendan las necesidades de los establecimientos relacionadas con el desarrollo, el diseño y la evaluación curricular, ajustadas en relación a las particulares y condiciones de cada contexto. Asimismo, subrayaron que en Colombia apenas se avanza en la apropiación del modelo de enseñanza por competencias (competencias básicas de aprendizaje, 2006) para garantizar el alcance de las metas de calidad educativa (Montes y Gamboa, 2018, p.241).

En sus conclusiones afirmaron los investigadores, que, pese a las políticas de inclusión generadas por el Estado, los Establecimientos Educativos presentan dificultades para la implementación de dichos principios, por los pocos recursos y las problemáticas particulares que se presentan en cada región. De manera similar, el concepto de evaluación en ambos países (Colombia-España), representa oportunidades de contrastar resultados y aprovechar los insumos

obtenidos en aras de establecer mejoras de gestión educativa, para garantizar el desarrollo de competencias de aprendizaje que marquen incidencia en la vida profesional de los estudiantes (Montes y Gamboa, 2018, págs.237-238 y 242).

Desde otra perspectiva, la investigación de Quiceno y Peñaloza (2014), presentó distintos puntos de tensión suscitados alrededor de procesos de evaluación en Colombia durante el lapso de tiempo analizado; haciendo énfasis en las connotaciones que asume esta como dispositivo de control, técnica, estrategia o saber en los distintos ámbitos de su utilización. El estudio reconoció la evaluación como un objeto influido por condiciones históricas, geográficas y políticas; emplearon la cartografía como un recurso metodológico para la elaboración de una radiografía del constructo epistemológico circundante al campo evaluativo, con sus distintas situaciones de encuentros, desencuentros, aciertos y tensiones presentes en Colombia entre 1990 y 2014. De esta manera, realizaron una amplia descripción conceptual desde distintas miradas, una de ellas, precisa que “la evaluación tiene que ser exacta, precisa, experimental, objetiva, neutra, general y aplicable a cualquier cultura y geografía. Este es su sentido de científicidad, su tecnología, el tipo de conceptualización que ha logrado y el saber que ha formado. Evaluar es la forma actual de educar” (p.46). Por último, los autores consideraron que la condición de justicia debe complementar la evaluación con los procesos de enseñanza; estar mediada, al mismo tiempo, por un enfoque formativo que brinde variedad de formatos y posibilidades para garantizar condiciones favorables en la demostración de evidencias de aprendizajes (Quiceno y Peñaloza, 2014, p.57).

Cerrando el rastreo de investigaciones nacionales, se ubicó el trabajo de Díaz (2015), donde se desarrolla una comparación de literatura relacionada con la calidad educativa. En esta reflexión, el autor hizo alusión, en un primer momento, a la dinámica evaluativa actual, la cual contempló bajo una misma mirada la evaluación y la calidad educativa; como acciones emanadas desde políticas globales, interesadas en alinear los sistemas educativos a nivel mundial. Este planteamiento señaló la evaluación como el mecanismo básico, a través del cual ajustan las políticas de calidad, encaminadas en la homogenización de la educación. Simultáneamente, recogió las consideraciones de los docentes y otros actores educativos, con respecto a los procesos evaluativos gestados en los distintos escenarios formativos, influidos desde el concepto de calidad.

En el segundo momento, Díaz (2015) reconceptualizó las consideraciones brindadas por los participantes, en el primer momento, sobre evaluación y calidad, a la luz de otros factores que particularmente afectan las dinámicas de estandarización de un sistema educativo. En las conclusiones refirió que el proceso evaluativo debe ser permanente y favorecer la identificación de factores particulares, que garanticen la realización de ajustes pertinentes y oportunos; simultáneamente, sugirió, la realización de estrategias auto y coevaluativas desde planes de mejoramiento esbozados por docentes y estudiantes (p. 185).

Esta investigación permitió ubicar aportes valiosos, como el lugar relevante de la familia en el proceso educativo, como pilar de procesos de socialización y componente fundamental en la calidad educativa; para lo cual, la escuela debe centrar su interés en desarrollar dinámicas de trabajo mancomunado, en pro de las metas de formación integral, que piensen al sujeto desde las realidades de la comunidad en la que está inscrita la escuela (Díaz, 2015).

### ***Investigaciones a nivel local***

Para iniciar con el análisis de las tendencias teóricas circundantes al proceso evaluativo, se subrayaron los análisis realizados en la investigación de Agudelo et al., (2015), de tipo cualitativo, desarrollada bajo el paradigma socio crítico; en la que revisaron los encuentros y desencuentros sobre el concepto de evaluación desde las disposiciones impartidas por el Decreto 1290 de 2009. Mediante el método etnográfico, hicieron una inmersión en las realidades de 34 instituciones educativas ubicadas estratégicamente en diferentes comunas y corregimientos del municipio de Medellín, que les permitió capturarlas y comprenderlas. Los investigadores realizaron el análisis en tres nodos del departamento de Antioquia (Medellín, Oriente y Norte). En los resultados, denotaron hallazgos como la manera de percibir el concepto de evaluación “como acto de valoración”, en el que se pueden avistar elementos de transformación en los que se amplía la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa. De manera similar a los encuentros, ubicaron desencuentros en situaciones como la ruptura entre las disposiciones del decreto y sus aplicaciones en las prácticas evaluativas, al igual que la falencia de documentos reglamentarios del Sistema Institucional Evaluativo de Estudiantes en las instituciones, confusiones conceptuales y polisemia del concepto de evaluar. Asimismo, los investigadores percibieron que varias instituciones educativas delimitaron la evaluación a la revisión de errores en los aprendizajes, que produce un acto sancionatorio con la calificación.

En las conclusiones, Agudelo et al., (2015) evidenciaron que, a pesar de la existencia del decreto 1290 que regula los procesos evaluativos, estos continúan aplicándose desde diferentes lugares y, en ocasiones, desde el desconocimiento de estas disposiciones legales. A su vez, concluyeron que los procesos evaluativos contemplan prácticas de estandarización, en las que continuamente se desconocen las particularidades de los estudiantes, lo que afecta los procesos de formación integral y ocasiona tensiones y frustración en ellos. Estos investigadores también sugieren promover que los profesores comprendan la significancia de un ambiente de confianza, afecto, tolerancia y buena disposición para los estudiantes, para impulsar los procesos comunicativos; así como la necesidad de que el docente conciba como su objeto de estudio y principal objetivo, la enseñanza del estudiante.

Se destacó igualmente a nivel local la reflexión de Mosquera (2018), con un enfoque descriptivo, desde el paradigma cualitativo y el modelo histórico hermenéutico, y la técnica del análisis documental. El autor revisó la imposibilidad de las pruebas estandarizadas para ser tomadas como el único instrumento que regule de manera acertada todos los procesos evaluativos en las instituciones educativas; éstas cumplen un carácter de arrojar inferencias del estado de los procesos de aprendizaje en relación con una destreza en particular, considerados desde unos parámetros de estandarización que desconoce la pluralidad de las dinámicas contextuales y diversidad de métodos y modelos de enseñanza que convergen en el acto educativo.

En sus conclusiones, Mosquera (2018) planteó la dificultad para establecer consensos sobre los criterios de aplicabilidad de las evaluaciones para comprender el alcance de las pruebas estandarizadas como instrumento que brinda insumos para poner en marcha la toma de decisiones y elaborar políticas públicas en aras de solucionar problemáticas del proceso educativo y concede resultados a las familias para ser selectivos con la institución educativa donde van a ingresar sus hijos, acorde con el nivel de calidad alcanzado por estas.

Y en el cierre de las investigaciones encontradas a nivel local, se presenta una que aportó elementos significativos desde la mirada de la calidad educativa, el estudio realizado por Pino y Castaño (2018), de tipo cualitativo con un enfoque hermenéutico, que facilitó englobar mediante la técnica de entrevista prolongada, las consideraciones de la gestión comunitaria y las prácticas aplicadas por las instituciones educativas en aras de fortalecer los procesos de Calidad Educativa.

Pino y Castaño (2018), seleccionaron una representación de nueve establecimientos que participaron en los años 2010 a 2013 en los premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación. Se encontraron la apropiación y aprovechamiento que hacen del constructo social, productivo, recreativo y cultural mediante las conexiones realizadas con otros establecimientos de las comunidades circundantes a ellas para fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados; el uso efectivo que hacen de sus recursos financieros, así como la eficacia y eficiencia desplegada por estas instituciones en la planeación y alcance de sus fines para el desarrollo de competencias de aprendizaje, estilos saludables y posibilidades de bienestar para las estructuras de vida continua de los estudiantes y sus familias; ejecutaron multiplicidad de actividades que convocan a la participación plena en acciones colectivas de mejora continua y progreso; y por último, la habilidad manifiesta asumida en la lectura de sus contextos y en la capitalización de estos hallazgos para la construcción estratégica de sus planes de acción y mejoramiento. A partir de las distintas investigaciones desarrolladas en este apartado, pudo evidenciarse el proceso de transformación ejercido a nivel mundial por las dinámicas de globalización. Desde la tecnificación, convierte la educación en un oficio más que enlistado con las actividades empresariales y económicas de cada país. No obstante, las políticas de estandarización fueron implementando una serie de regulaciones que, en alguna medida ubican la evaluación como estrategia fundamental para la determinación del diagnóstico, la revisión estructural, el análisis de los desempeños y el ajuste de componentes en los sistemas educativos existentes (Marchesi, 2009, p.9).

En esta medida, los aportes presentados por los investigadores citados, subrayaron componentes constitutivos del proceso evaluativo que, indiscutiblemente complejizan su configuración, desde las diferentes dinámicas de relación que les conlleva, el aprendizaje significativo, la calidad y el rendimiento académico. De acuerdo al rastreo y análisis que se realizó en las bases de datos especializadas, Colombia presenta avances y esfuerzos en un porcentaje significativo con el desarrollo de investigaciones a nivel nacional, no obstante, en esta investigación el concepto de evaluación formativa, escala una nueva mirada para un sistema educativo inclusivo en correspondencia con los desafíos actuales.

## Marco conceptual

El desarrollo de la tesis se orientó a la luz de los planteamientos de diferentes autores que se abordaron para sustentar las categorías conceptuales y de análisis que ampliarían el alcance del objetivo general, con el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos.

Para el alcance de fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa se analizaron las fundamentaciones conceptuales de relevancia que guardaban relación directa con las categorías conceptuales, imbricadas en los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje.

En la construcción del marco teórico se hace la revisión y el análisis de postulados y pensamientos abordados por distintos pensadores que trabajan los componentes del proceso evaluativo; se realiza la selección de aquellos estudios que presentan una reflexión profunda de las transformaciones sufridas por la evaluación en el camino de consolidación de los sistemas educativos a nivel internacional y de la región.

De manera que la evaluación se emplea como eje articulador de otros procesos del sistema educativo, que conservan una relación directa en su accionar curricular, como lo son el aprendizaje, el rendimiento escolar y la calidad educativa. A continuación, se exponen las consideraciones desde la contextualización teórica de cada uno de los componentes:

### *Evaluación*

Los procesos de globalización y reformas ocurridas en la educación durante los últimos años con el objetivo principal de reducir factores de desigualdad y pobreza extrema, posicionaron la evaluación como elemento protagónico en dichos cambios, que a su vez orientaron los estatutos para la internacionalización y consolidación de un sistema educativo de calidad en los países de la región (Marchesi, 2009; Perassi, 2008; Vásquez, 2015 y Ferrer, 2009).

De acuerdo a Martín (2009), Marchesi (2009) y Badilla (2009), la fundamentación de políticas educativas generales presentó una marcada tensión entre las metas de evaluación y las de educación, precisando claridad sobre cuáles son los aprendizajes específicos que requieren ser brindados en las instituciones y la manera como debe hacerse seguimiento a ellos. Desde lo anterior es pertinente mencionar el aporte de Martín (2016), al dimensionar el papel de la escuela en el mantenimiento de la dinámica de relación entre el conocimiento y las situaciones que circundan el mundo cotidiano de los estudiantes, estableciendo un vínculo de responsabilidad

compartida entre docentes y las familias, con el interés de entretejer una identidad educativa en los alumnos a partir de la implementación de “planes personalizados de aprendizaje” que garanticen su permanencia en el sistema escolar (p.20).

Por su parte Álvarez (2001) y Esquivel (2009) consideran, que, pese a los avances y reglamentación existente para transformar la evaluación, su aplicación continúa estando limitada a casi un único tipo de formato: acciones que conllevan a visionarla como un vínculo que integra los diferentes procesos educativos que cuando se aísla de uno de ellos, por ejemplo, el conocimiento, pasa al plano meramente instrumental. Estos autores, refieren a su vez que cuando los docentes reflexionan con respecto al sentido pedagógico y cualitativo de la evaluación, entonces, ésta asume un carácter formativo e integrador, que cobija tanto el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con respecto a los retos de la evaluación, Álvarez (2001) y Esquivel (2009), aluden la necesidad inminente de emancipar el sujeto aprendiz, con la implementación de una participación democrática en las dinámicas valorativas; en las cuales el docente, aprovecha la información para cualificar sus prácticas y el alumno, aprende a través de los distintos momentos de realimentación y corrección que se le proporcionen, en los cuáles, también, podrá repensar su proceso formativo.

Autores como Marchesi (2009), Esquivel (2009), Badilla (2009), Ferrer (2009); Álvarez (2001); Perassi (2008), entre otros académicos, concluyen acerca de las utilidades que representan los informes extraídos de los procesos evaluativos para favorecer la toma de decisiones oportunas y asertivas frente a los ajustes necesarios para mejorar las prácticas desde la enseñanza y el aprendizaje, reduciendo los índices de reprobación escolar. No obstante, Martín (2009) argumenta, que las evaluaciones, no pueden convertirse en el instrumento que legitimase esta información.

Revisando diferentes aportes sobre la evaluación, se encuentra Tobón (2017), que hace referencia al carácter socioformativo, con sentido diagnóstico que consiste en brindar espacios de retroalimentación y apoyo; Perassi (2008), que contempla el sentido bidireccional, que presenta al ofrecer resultados y datos relevantes de las dinámicas tanto de aprendizaje, como las propias de la enseñanza; que la mayor parte del tiempo es desaprovechada, por ser observada desde una postura unidireccional o vertical, en la cual la información no surte su efecto transformador; y

finalmente, Esquivel (2009), que resalta las funciones de tipo diagnóstico, formativo y sumativa que pueden representarse en el proceso evaluativo.

A manera de cierre sobre la definición de esta categoría, se retoma el sentido formativo, motivador y orientador que deben tener las prácticas evaluativas, propuesto por Álvarez (2001), que el docente debe asumir como ejercicio honesto y continuo, para disminuir al máximo el fracaso escolar y favorecer la toma de decisiones asertivas, antes del cierre el ciclo de aprendizaje.

Por último, se concluye con los desafíos por asumir en los procesos evaluativos dentro de la educación, que implican, de alguna manera la argumentación sobre las problemáticas del sistema, las dificultades de sus elementos y las complejidades generadas en la relación a estos procesos de evaluación; igualmente, se requiere asumir la puesta en marcha de habilidades procedimentales y funcionales que favorezcan la creación de recursos para identificar y analizar estas variables; y finalmente, Poggi (2009) y Badilla (2009), también señalan la importancia de gestionar mecanismos para fortalecer el análisis y la difusión de la información relevante desplegada de un momento evaluativo.

### ***Aprendizaje***

El aprendizaje asume una nueva mirada desde el enfoque de las inteligencias múltiples, que de acuerdo con Colom et al (2012) y Gardner (2001) todos los individuos poseen algún grado de habilidad para destacarse de alguna manera en el campo lógico, musical, espacial o cualquier otro, en el cual sobresalga. En esta relación, se considera que cada sujeto asume su desarrollo y el papel de la escuela, se convierte en educar al alumno para configurar las decisiones correspondientes con un proyecto de vida asequible desde sus habilidades.

De acuerdo con Gardner (2001), un individuo desde su inteligencia puede acceder a un abanico de posibilidades que desarrollen habilidades o destrezas proporcionadas desde alguno de los ámbitos de interacción cultural del medio en que se desenvuelve, que instaura cierta capacidad de confianza, en la medida que le favorezca sentirse competente; caso contrario, aquellos sujetos, que no logran percibir o evidenciar esta condición de desarrollo, se sentirán frustrados o descalificados y terminaran abandonando ese campo de manera momentánea o definitiva.

De esta relación puede rescatarse el valor de los procesos evaluativos, mencionados por Esquivel (2009), que radica en el uso que puede darse de los resultados o datos obtenidos, con los que el alumno puede controlar sus logros y tomar decisiones sobre sus falencias, aciertos y habilidades, para avanzar de manera más asertiva en la constitución de su proyecto de vida.

En un aprendizaje basado en competencias, Martín (2014) señala la necesidad de sujetar el nuevo conocimiento, asumir una actitud diferente frente a la tarea y el practicar para la adquisición de la competencia, entre otros elementos sustanciales en este proceso, que pueden ayudar al estudiante a obtener éxito en su desarrollo (p.47).

Por su parte Tobón (2005) destaca el aprendizaje basado en competencias como un enfoque moderno impuesto conceptualmente frente al que pocos hacen la reflexión epistemológica de sus implicaciones, las cuales circundan las políticas económicas del proceso globalizante. A su vez, afirma que dicho proceso de aprendizaje está directamente relacionado con el desempeño esperado desde unos estándares profesionales o laborales, que deben ser potenciados en todos los sujetos durante su proceso formativo. En este sentido, la escuela debe orientar sus prácticas de enseñanza y metas de aprendizaje a ellas, las cuales se encuentran agrupadas en tres componentes, el saber (competencias desde el proyecto ético de vida y el conocimiento transdisciplinar), el ser (competencias de la formación humana y el pensamiento complejo) y el hacer (competencias relacionadas con el contexto personal, social, laboral, empresarial y educativo); finalmente propone al docente abordar una metodología que trascienda la fragmentación a una realidad multidimensional (págs.60-61,66).

Para cerrar este concepto, se toma el pensamiento propuesto por Álvarez (2001), quien propone la relación sistémica presente en la triada de aprendizaje, enseñanza y evaluación, como componentes fundamentales del currículo, en el que se parte de los presupuestos constructivistas para alcanzar las metas de enseñanza; resalta que estos tres elementos deben mantener una relación simétrica y equilibrada mediada por la cooperatividad y la solidaridad; finalmente destaca la importancia en darle mayor sentido a la manera como el sujeto aprende, que a lo que se le debe de enseñar, pues si realmente se llega a conocer, se accede a las posibilidades de ayudarlo a fortalecer y avanzar en su formación (págs.34,37).

### ***Enseñanza***

Esta categoría estuvo sustentada desde el pensamiento de algunos teóricos como Ahumada (2005); Álvarez (2001); Gimeno y Pérez (2008) y Sanmartí (2021), quienes hacen grandes aportes tanto en la categoría de aprendizaje como en la de enseñanza. Asimismo, uno de los pensadores que se toma como referencia es Freire (2004).

En la propuesta de Ahumada (2005), sobre la enseñanza plantea que esta precisa debe orientarse desde actividades reales que cautiven e integren las tareas o metas de aprendizaje a partir de las casuísticas o problemáticas del contexto o cercanas a los intereses de la comunidad. Para este pensador, la enseñanza también requiere un collage de vías que favorezcan la implementación de las estrategias. De esta manera, el profesor, se convierte en el modelador que enseña como apropiarse de una estrategia (p.111).

Por su parte, para Álvarez (2001), la enseñanza es el desafío que asume el maestro para transformar los comportamientos, modos y estilos de pensamiento o razonamiento, desde escenarios estratégicos y flexibles. Desde esta mirada, el maestro es un facilitador que acompaña los procesos y planifica estrategias para favorecer las modificaciones que acontecen en los espacios educativos (p.30).

Desde Freire (2004), la enseñanza se aleja de la tarea de depositar contenidos en un aprendiz. Para este pensador, este proceso se condensa en “la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado” (p.12). El maestro se convierte en un artesano que un mismo momento enseña y también aprende.

### ***Rendimiento escolar***

Con relación al concepto de rendimiento escolar, McLauchlan (2009) y Sarramona (2002) anotan que los insumos de las evaluaciones, son un aporte, cuando despliegan cambios positivos en la escuela y en el aula; existe una relación directa entre las implicaciones de los procesos evaluativos y las políticas de estandarización del sistema educativo, en pro de avanzar con resultados que influyan en el rendimiento académico de los estudiantes; dentro de los esfuerzos que se aunaron, se encuentran los incentivos que concentran el interés docente para mejorar significativamente los indicadores de este componente; también se utilizan los resultados para presionar a las instituciones y familias, equiparando este componente con el indicador de la de calidad.

Sarramona (2002) manifiesta, que las diferentes reformas educativas aún no logran un nivel de rendimiento escolar satisfactorio, pese a que cada año el desempeño mejora un poco; no obstante, esto se debe al simple hecho de que ahora la cobertura es cada vez más amplia; igualmente asegura el autor, que pese al estatus socioeconómico y cultural de las familias, los estudiantes pueden obtener buenos resultados, si hay un compromiso activo de los padres y ejercen una motivación sobre sus hijos (p.32).

Finamente, se ubica la propuesta que desarrolla Colom et.al. (2012), como una alternativa pertinente para aplicar en contextos educativos con un enfoque por competencias; se considera así, dinamizar el proceso evaluativo mediante la estimulación creativa del juego, la intuición, la socialización, la estimulación, entre otros recursos de metodologías activas, que puedan encontrarse en relación estrecha con modelos de educación incluyentes de diferentes ritmos y estilos de aprendizaje (p.17).

### ***Calidad de la educación***

La calidad de la educación escolar, de acuerdo con Marchesi (2009), Poggi (2009), Badilla (2009) y Sarramona (2002), en los tiempos actuales se encuentra asociada a elementos de eficacia, eficiencia y rendimiento escolar, motivados desde las políticas de un modelo capitalista, a disposición de unos desempeños esperados, que buscan formar sujetos con habilidades laborales, en relación a la capacidad instalada en las metas de aprendizaje del sistema educativo; no obstante, el alcance de estas políticas, aún está lejos de cumplirse, pues existen otros factores determinantes para llegar a este nivel de la calidad, como invertir en la infraestructura de las escuelas, la profesionalización docente y la adecuación d los espacios de aprendizaje acorde a las necesidades y características de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Martínez (2009), Tiana (2009) y Sarramona (2002), el proceso evaluativo no influye directamente en cambiar la realidad que evalúa; no obstante, con los datos y la información que arroja una evaluación formativa, permiten identificar particularidades que componen dichas complejidades, para poder tomar decisiones que la determinen; es preciso antes de poder emprender alternativas de cambio en un contexto escolar, realizar un análisis detallado de los factores que lo alteran, para luego tomar decisiones de cómo intervenirlos. En esta medida, las políticas de los sistemas educativos estandarizados, instauran la evaluación externa como mecanismo de comparación de procesos educativos con otros establecimientos en condiciones

similares y las pruebas internas, como una acción de rendición de cuentas frente a los compromisos emprendidos en pro de la calidad.

Sarramona (2002), hace una crítica al proceso de evaluación interna que realizan las instituciones educativas, por tener un alto grado de subjetividad y una dinámica de poca continuidad; igualmente, subraya que se queda corta al momento de evaluar la cantidad de los componentes del sistema educativo como tal y concluye, con el señalamiento, de que sin una evaluación interna auténtica quedan negadas las posibilidades de mejorar la calidad educativa y acceder a un cambio significativo en los contextos escolares (p.37).

### **Marco contextual**

El proceso Evaluativo debe mantenerse alineado (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa desde el Decreto 1075 de 2015, que faculta a los Establecimientos Educativos para definir su propio **Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes** (SIEE), el cual debe ser coherente con toda la propuesta educativa que ha definido la misma Institución. Revisar los planes de estudio en sus niveles desempeño en relación con lo propuesto en lineamientos, estándares, Desempeños Básicos de Aprendizaje – (DBA) y Malla de aprendizaje.

Según Peñaloza y Quiceno (2016), en Colombia las reformas educativas iniciaron alrededor de los años cincuenta. No obstante, se presenta variabilidad en la adjudicación de tareas y dinámicas que siempre están sujetas a las políticas sociales del gobierno en turno y a las pretensiones internacionales como puede observarse en el siguiente gráfico.

**Figura 1** Reformas del concepto de evaluación en Colombia.



**Nota.** En la figura 1, Elaboración propia desde los planteamientos de Peñalosa y Quiceno (2016, p.131, 132).  
**Fuente:** elaboración propia (2020).

El proceso evaluativo circunda entre permanentes dinámicas de cambio suscitadas desde el sistema educativo con sus actos administrativos, decretos, leyes y pretensiones para su alcance. Cada uno de estos escenarios normativos permitieron fundamentar un sistema cada vez más delimitado en su accionar. En la mayoría de ellos el gobierno instauraba las políticas con las cuales establecía una normatividad para regular las instituciones educativas tanto públicas como privadas en sus prácticas evaluativas.

Uno de los logros alcanzados desde las disertaciones y encuentros de diálogo entre los líderes de directivos, administrativos, docentes y acudientes da lugar al decreto 1290 de 2009, como mecanismo de cambio en dos sentidos: el primero, derogar el 0230 de 2002, para retomar la exigencia académica; y el segundo, otorgar la plena autonomía a las instituciones educativas para la construcción de un sistema de evaluación de los estudiantes contextualizado con las necesidades de la comunidad desde un enfoque formativo.

### **Orientaciones para la implementación desde el Decreto 1290 de 2009**

Algunas orientaciones desde el Documento 11.

1. Medios y estrategias de evaluación acordes con el modelo pedagógico institucional.

La evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo; por tanto, ella debe estar inserta y ser coherente (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa que ha definido determinada institución. Es decir, que debe ser coherente con su misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico. Tal actividad implica que en el momento de plantearse el sistema institucional de evaluación y promoción debe revisarse el PEI, no sólo por su incorporación en él, sino por la coherencia interna que debe existir entre el enfoque de enseñanza y el enfoque de evaluación. Por ejemplo, no sería coherente que el enfoque de enseñanza (de un docente o de una institución), se enunciara desde un postulado constructivista, en el que se propende por el aprendizaje significativo, el respeto por los ritmos de aprendizaje y que luego se evalúe de manera conductista: donde sólo vale y se miran los resultados y no se tiene en cuenta la evaluación como un proceso de aprendizaje o construcción del mismo; tampoco se puede desconocer que todos los educandos pueden ir a ritmos distintos para llegar a los objetivos que fueron planteados como ideales, necesarios o suficientes al inicio de un año, para continuar su paso en su proceso formativo. En ese sentido, la tarea de construir un sistema institucional, es un proceso amplio, complejo, de mucha responsabilidad y gran relevancia en cualquier institución escolar.

Para la implementación de la autoevaluación y coevaluación, se harán talleres dirigidos a hacer conscientes a los estudiantes de los procesos cognitivos que realizan, de la manera como construyen significados y del compromiso que tienen para desarrollarse como personas intelectualmente competentes y responsables para la toma de decisiones en la vida personal y social.

## 2. Criterios de no promoción- Plan de refuerzo y apoyo.

El Decreto 230 de 2002, anterior reglamentario de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, definió que los establecimientos educativos debían promover al 95% de los mismos, a pesar que en este porcentaje podían ubicarse estudiantes que obtuvieran valoraciones de insuficiente o deficiente en

alguna de las áreas obligatorias y fundamentales. No obstante, esto no significaba que los promovidos con “deudas” o logros pendientes se quedaran con debilidades por siempre, debido a que al año siguiente tenían que realizar **actividades de refuerzo** para superar las debilidades presentadas, como bien se especificaba en el documento de Finalidades y alcances del Decreto 230 (2002, p. 91). A pesar de la claridad normativa, la inadecuada interpretación del Decreto 230 originó situaciones que se conocieron como “logros pendientes”, las cuales afectaron el historial de los educandos, aunque muchas veces con el avance en el proceso formativo, tales debilidades habían sido superadas. Por esta razón, el sistema institucional de evaluación que se formule actualmente, debe contemplar y prever estrategias para resolver las posibles dificultades que puedan presentarse con el cambio de norma o las que surjan con la aplicación del decreto 1290 de 2009.

Para todos los casos, de acuerdo con lo establecido en decreto 1290 de 2009, los procesos de evaluación que desarrolle la institución deberán considerar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Frente a aquellos casos, en los cuales la instancia institucional correspondiente, considere que un educando no puede ser promovido, debe siempre y sin excepción alguna, garantizarle el cupo para el siguiente año, con el propósito de permitirle continuar con su proceso educativo. Situación ésta, que aplica para cualquier establecimiento o institución educativa del país.

### 3. Retroalimentación-seguimiento al proceso de aprendizaje-actividades de mejoramiento.

Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.

### 4. Criterios de promoción.

La promoción de un año escolar es la consolidación del proceso educativo de un estudiante que le permite al Establecimiento Educativo acreditar que aquel

alcanzó los estándares institucionales para dicho grado. Como estos estándares deberán estar en concordancia con los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, la institución debe administrar su autonomía de manera responsable, evitando a toda costa convertirse en un órgano sancionatorio o expulsor del sistema educativo. Cuando existen dificultades académicas, se debe vincular a la familia y reflexionar sobre aspectos como la motivación y el acompañamiento en el hogar y, simultáneamente, sobre las estrategias y procesos de seguimiento empleados en el entorno escolar.

#### 5. Promoción anticipada.

ARTÍCULO 7. Promoción anticipada de grado. Los criterios para la promoción anticipada deberán ser definidos y explicitados en el SIEE, así como los tiempos y el proceso que debe seguirse para su aplicación, en coherencia con lo que está establecido en la ley. Será el Consejo Académico el encargado de realizar el estudio de cada situación específica de estudiantes.

Algunas consideraciones en esta materia son:

- La promoción anticipada puede darse por iniciativa del Consejo Académico del Establecimiento Educativo o por solicitud del interesado, sus padres, acudientes o representantes legales ante el Consejo Académico.
- El Consejo Académico durante el primer período del año escolar, con el consentimiento de los padres de familia o acudientes, recomendará ante el Consejo Directivo del establecimiento, la promoción anticipada del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa.
- Si bien el Consejo Académico es quien recomienda la promoción anticipada, quien decide si promociona o no al estudiante al siguiente grado es el Consejo Directivo.

#### 6. Informe parcial- sistema máster-retroalimentación y superación de las dificultades.

Esta búsqueda continua de mejoramiento y superación va más allá del examen, prueba o taller de recuperación aplicado al final de un periodo o año escolar, ella

debe ser constante y permanente –como ya se dijo, durante todo el año escolar si es necesario–, para garantizar que los estudiantes beneficiarios del proceso formativo al finalizar el periodo académico lleguen a donde se esperaba que debían llegar.

El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) deberá establecer de manera explícita los parámetros generales que orienten las acciones de seguimiento al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Algunas recomendaciones son:

- Definir momentos de monitoreo y seguimiento a los avances de los estudiantes para cada uno de los criterios de evaluación.
- Plantear evaluaciones de diagnóstico como punto de partida para la reestructuración o adaptación de las planeaciones de aula.
- Generar retroalimentación para cada una de las acciones desarrolladas por el estudiante, determinando planes de mejoramiento a partir de las dificultades identificadas.
- Proponer alternativas o estrategias para los estudiantes que no alcancen el desempeño esperado según el plan de aula inicial. Si bien se vela porque los estudiantes alcancen los estándares básicos, también es importante proponer estrategias de mejoramiento para cada uno de los estudiantes que presentan desempeños básicos, altos o superiores.
- Plantear estrategias en las que se vinculen los padres de familia o acudientes para el acompañamiento en el mejoramiento y fortalecimiento de los aprendizajes.
- Establecer un sistema de rúbricas que permita identificar los criterios para la valoración.
- Definir instrumentos para el seguimiento de los aprendizajes que permitan generar informes parciales para el conocimiento de los padres de familia o acudientes

7. Debido proceso en manual de convivencia-ajustes.

Los acuerdos básicos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes deberán ser discutidos y legitimados en cada institución para luego ser incorporados en los Proyectos Educativos y Manuales de Convivencia respectivos. Es indispensable que con motivo de la implementación del Decreto 1290, en los manuales de convivencia sean revisados los mecanismos de solución a las discrepancias que tienen su origen en los resultados de la evaluación. La participación, la claridad en la redacción del sistema de evaluación y las garantías para que cualquier miembro de la comunidad pueda exponer sus puntos de vista de manera respetuosa, evitará que se originen conflictos.

8. Participación y socialización de la comunidad educativa.

Una vez construida la propuesta del Sistema Institucional de Evaluación (SIE), debe llevarse a discusión entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, educadores, padres de familia, para que ellos hagan sus respectivos aportes. Luego de tal proceso, el consejo académico dentro de una dinámica democrática recogerá las observaciones realizadas para elaborar el proyecto definitivo, el cual presentará ante el consejo directivo, para refrendarlo y aprobarlo. Al finalizar este proceso, el sistema institucional de evaluación debe ser incluido en el proyecto educativo institucional. El rector establecerá los mecanismos para dar a conocer el SIEE, de tal manera que sea apropiado por los estudiantes y padres de familia. Todo el proceso de discusión, aprobación y socialización que se surta frente al sistema de evaluación y promoción de los estudiantes, quedará registrado en actas.

9. Ajustes Decreto 1421: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

- Revisar los criterios de promoción por cada grado o nivel, según aprendizajes esperados desde el perfil del estudiante, y acordes a los lineamientos, estándares curriculares y DBA.
- Para estudiantes con discapacidad la promoción deberá ser considerada por la comisión de evaluación y promoción según las metas de aprendizaje diseñadas en

el Plan Integral de Ajustes Razonables – (PIAR) donde se considera todas las dimensiones del desarrollo integral del estudiante, teniendo en cuenta la opinión del padre de familia de acuerdo a su participación y cumplimiento de los compromisos asumidos en el acta de acuerdos.

- En los PIAR se debe considerar el diagnóstico emitido por la institución médica, la condición de aprendizaje del estudiante y su potencial de aprendizaje, para determinar los ajustes a los indicadores de desempeño teniendo en cuenta
- Revisar la escala de valoración institucional, y los criterios de cada nivel de desempeño.
- Definir estrategias de enseñanza y actividades evaluativas acordes con la propuesta pedagógica especificando su descripción, intencionalidad, método, y evidencias y criterios.
- Organizar protocolo de acompañamiento y seguimiento a estudiantes con discapacidad, integrando al SIEE lo formativo, incluyente y los principios del DUA. protocolo evaluación para estudiantes con discapacidad.
- Definir protocolos para atender las reclamaciones que debe ser promovido en los manuales de convivencia. y herramientas institucionales para hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes.
- Garantizar la armonización entre las prácticas educativas, los ambientes de aprendizaje y de evaluación, con las bases epistemológicas, el enfoque y fundamentación de la propuesta pedagógica institucional.

#### 10. Proceso evaluativo y horizonte institucional.

Una evaluación que no contribuya a la formación y de la cual no aprendan todos los actores que están involucrados en ella es improcedente, toda vez que tal actividad debe estar siempre al servicio de los protagonistas del proceso, los estudiantes. Al afirmar que la evaluación es formativa, se hace referencia a lo intelectual y a lo humano, pues la experiencia de autoevaluarse, evaluar a otros (coevaluación) y ser evaluado (heteroevaluación) permite a cualquier sujeto mejorar sus vivencias consigo mismo y con los otros, además de aportar información sobre su proceso de aprendizaje individual.

## Capítulo 3

### Metodología

Este capítulo describe el camino trazado para lograr fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa. Su realización se alcanza gracias al recorrido seguido paso a paso en respuesta a los objetivos específicos trazados. En este sentido, el diseño metodológico se concretó en la medida que se avanzaba en las lecturas de los investigadores y teóricos afines al tema investigado, de donde se planteó determinar el cómo (paradigma), con qué (métodos) y los recursos (instrumentos y técnicas) con los cuales se desarrollaría cada objetivo específico.

El barrido bibliográfico, se enfocó desde la investigación documental, utilizando la técnica de análisis contenido (organización en fichas de rastreo), y el rastreo en las bases de datos: Dialnet, Redalyc, Ebsco, Scopus y Scielo, en los que se indagaron contenidos en relación a las categorías: 1) Evaluación, 2) Rendimiento escolar y 3) Calidad educativa enfocadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, para el análisis de artículos e investigaciones de los diferentes autores después de la primera selección se revisaron resúmenes, seguidamente se aplica un filtro más selectivo de los artículos, acuerde a la intención de la búsqueda, orientada hacia los sentidos de la evaluación, la calidad educativa y el rendimiento escolar. Este ejercicio se realizó de acuerdo a la información presente en la siguiente tabla:

**Tabla 1** *Análisis de información en bases de datos especializadas*

Títulos de artículos elegibles después de rastreo en las bases de datos: Scopus, Ebsco, Scielo, Publindex (por las 3 categorías)	272
Artículos seleccionados después de lectura de resúmenes	186
Artículos escogidos después de la revisión y análisis de las categorías	116
Artículos relevantes elegidos después de lectura completa	50

**Nota.** En esta tabla se relacionan las bases de datos especializadas utilizadas en el rastreo bibliográfico de las tendencias teóricas.

**Fuente:** elaboración propia (2020).

El desarrollo de la búsqueda en las bases de datos consideró en la primera parte 272 investigaciones elegibles de acuerdo al título. Con una lectura inicial de los resúmenes se dejaron 186; se realiza una nueva selección haciendo énfasis en las categorías, de modo que con el barrido final y teniendo en cuenta la intención de la temática quedan 116 artículos.

Por último, se resumió la información de la selección final de 50 artículos de representación para el análisis posterior, para lo cual se diseñó una ficha analítica que facilitó la organización y especificación de los datos importantes de acuerdo al interés de esta investigación, como: categoría central, cómo se define, cuál es el enfoque teórico, la metodología, las conclusiones, el aporte que brinda y las citas relevantes.

Para esta tarea fue preciso realizar un recorrido de antecedentes referenciales de investigaciones y estudios en un intervalo de tiempo de 2014 a 2020, relacionados con el fenómeno evaluativo, se recopilan solo 2 investigaciones locales, 21 artículos nacionales y 27 internacionales. La búsqueda de resultados en bases de datos certificadas garantizó la calidad de las investigaciones encontradas. Asimismo, se adoptaron informes, conferencias y otros formatos de textos, que favorecieron una recopilación de información importante desde las reflexiones encontradas en los resúmenes, el desarrollo o las conclusiones.

El proceso de organización de los resultados se representó en la siguiente figura:

**Figura 2** Diagrama de análisis de información



**Nota.** En la figura 2, se relaciona el proceso desarrollado en las bases de datos especializadas durante el rastreo bibliográfico de las tendencias teóricas.

**Fuente:** elaboración propia (2020).

Para seleccionar los antecedentes de las prácticas relacionadas con la evaluación y el concepto de calidad, se realizó un recorrido por los diferentes artículos, estudios e investigaciones de carácter internacional, nacional y local.

**Figura 3** Diagrama de selección en bases de datos.



**Nota.** Esta figura relaciona las bases de datos especializadas en las cuales se desarrolló el rastreo bibliográfico de las tendencias teóricas.

**Fuente:** elaboración propia (2020).

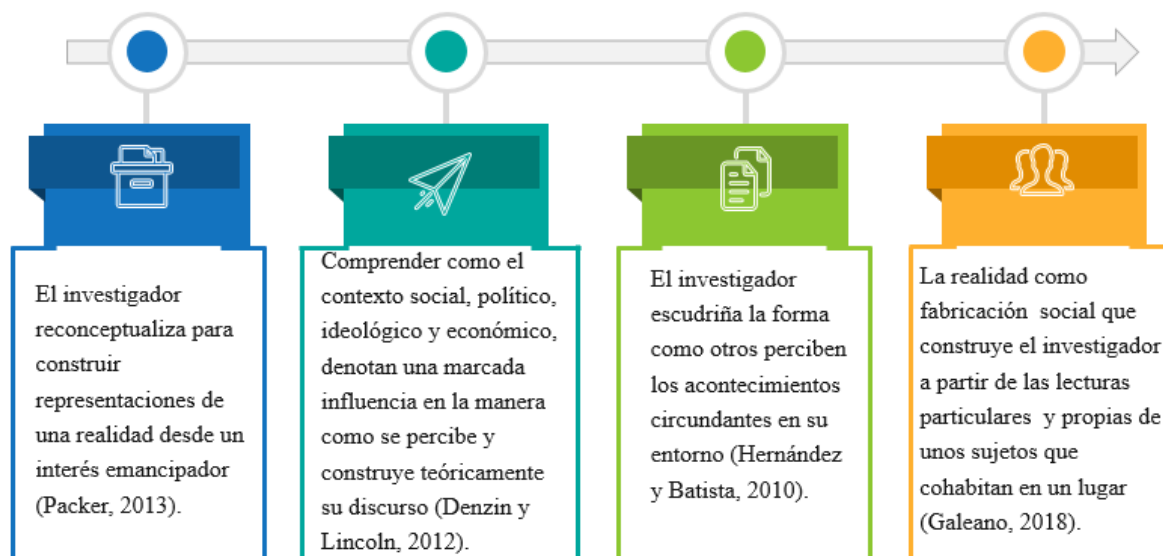
A partir de los antecedentes, se establecieron unas categorías de análisis con las que se validó teóricamente la vigencia de la problemática investigativa propuesta. Es importante mencionar cómo la lectura activa de los antecedentes permitió vislumbrar la efectividad y el alcance de los enfoques y metodologías aplicadas en estos estudios. Asimismo, discutir sobre la pertinencia de los métodos, técnicas e instrumentos más asertivos para la recogida de los aportes.

### Paradigma investigativo

Con relación al paradigma de investigación, se adopta la propuesta de Galeano (2018), en la que considera que el paradigma cualitativo facilita la comprensión de una problemática a través del análisis de los discursos de los sujetos integrantes de un contexto particular. Por ejemplo, en los estudios de tipo social, en los cuales la interpretación surge “... de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (p.21).

De modo similar, Packer (2013), Denzin y Lincoln (2012), consideran que la dimensión social del paradigma cualitativo inscribe al investigador como un artesano ingenioso, que alinea sus baterías, para esclarecer desde las miradas de los sujetos un saber específico, como se observa en la Figura 3. Precisamente, es esta tarea de descubrimiento de esas otredades la que permite percibir sus cualidades, detalles, características, costumbres, desde el análisis interpretativo de su lenguaje, como objeto de conocimiento en el cual se entreteje el saber (2012, p. 54).

**Figura 4** *La investigación desde el paradigma cualitativo*



**Nota.** Esta figura presenta los postulados de algunos de los autores más representativos del paradigma cualitativo.

**Fuente:** elaboración propia (2020).

Así, el diseño metodológico de esta investigación se realizó desde el marco del paradigma cualitativo, por su capacidad para ubicar al investigador en la tarea de cohabitar con individuos de un contexto particular, en la configuración de un saber histórico (Denzin y Lincoln, 2012, p.54). Para este alcance se precisó la puesta en marcha y la interacción simultánea de la observación, el análisis y la interpretación de las voces y características de los sujetos objeto de estudio (Galeano, 2018, p.164).

Puede considerarse, además, que el paradigma cualitativo nutre la dinámica investigativa, por ofertar una metodología que favorece el entrecruzamiento de diferentes disciplinas, en un mismo campo de estudio con el interés de representar unos sujetos inexistentes, ignorados,

acallados, desconocidos. De este modo, la investigación insta las construcciones teóricas, con la proliferación del discurso, el diálogo y las narrativas para fortalecer procesos metodológicos desde un carácter social y humanista (Herrera, 2010, p.57).

### **Tipo de investigación**

Así mismo, el proceso investigativo propuso acoger una técnica que posibilitara el desarrollo de la apuesta por fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa, como el objetivo general, desde el accionar estratégico de cada uno de los objetivos específicos. Este recorrido se orientó desde la teoría fundamentada, por ofrecer una serie de acciones que le permiten al investigador desarrollar habilidades y destrezas, para el alcance de los resultados esperados. Del mismo modo, propone potenciar su creatividad para lograr un nivel relevante en la selección de las categorías conceptuales, desde las distintas miradas o posturas que pudieran garantizar la producción de nuevo conocimiento (Strauss y Corbin, 2002, p.32).

En razón de las afirmaciones anteriores, se concibe la teoría fundamentada como un proceso que favorece la tarea de escudriñamiento de las cualidades presentes en las categorías, mediante el uso de fragmentaciones que puedan brindar características de sus dimensiones, para la inferencia de posibles acercamientos a respuestas. En esta perspectiva, Strauss y Corbin (2002) subrayan que la finalidad de este proceso consiste en establecer correlaciones entre las categorías, como una tarea que confronta la experticia del investigador para la depuración de la información y la configuración del discurso recogido (pp.32-33).

Así, el interés de este método, de manera inductiva, consistió en sistematizar teoría fundamentada a partir de datos obtenidos del trabajo de campo con los principales actores educativos de las instituciones estudiadas. De este modo, se hizo seguimiento a través de la observación y el uso de técnicas e instrumentos como cuestionarios, entrevistas, estudios de caso y otras herramientas, sobre la problemática sobre el proceso evaluativo, hasta lograr la lectura comprensiva de este objeto de estudio. Algunos autores como Hernández et al (2010), Íñiguez (1999), Jiménez y Torres (2006), Strauss y Corbin (2002), definen esta técnica, como un conjunto de estrategias e instrumentos que posibilitan distintas maneras de percibir una realidad, en la construcción colectiva de conocimiento desde los significados mismos de sus principales actores.

Esta investigación asumió el paradigma cualitativo y el método de la teoría fundamentada como ruta de navegación para orientar los procesos de diseño, recolección y análisis de información. En este caso, para la fundamentación del proceso evaluativo desde las percepciones preestablecidas en estudiantes, padres/acudientes y docentes como actores directos de las comunidades educativas.

### Fases del proceso investigativo

A continuación, se presenta la tabla 6 sobre la propuesta por Hernández y Batista (2010) para trazar la ruta procedimental desde la Teoría Fundamentada; la cual se organiza en tres grandes componentes, dentro de los cuales, el investigador precisa llevar a cabo con el alcance de unos objetivos para pasar a la siguiente fase. Estas se personalizaron en la ruta metodológica desde la contextualización, la conceptualización y la significancia, como se describirá en los siguientes párrafos.

**Tabla 2** Acomodación de la propuesta sobre directrices de las tareas potenciales para el investigador

#### 1. Recolección y análisis de datos (contextualización).

<i>Recolección</i>	Primeros datos de la inmersión (observaciones generales, pláticas informales, anotaciones, etcétera)	Datos posteriores de la inmersión profunda (observaciones enfocadas, pláticas dirigidas, anotaciones más completas).	Datos obtenidos por medio de las técnicas utilizadas (entrevistas, grupos de enfoque, observación, recolección de documentos y materiales, etcétera).
--------------------	--	--	---

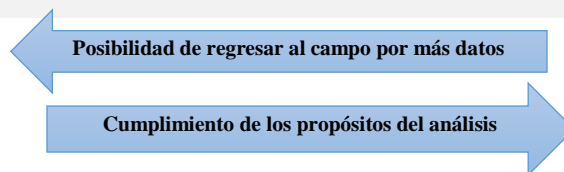
#### 2. Presentación de los datos para el análisis (conceptualización).

<i>Tareas analíticas</i>	Efectuar continuas reflexiones durante la inmersión inicial en el campo sobre los datos recolectados y sus impresiones respecto del ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efectuar continuas reflexiones durante la inmersión profunda en el campo sobre los datos recolectados y sus impresiones respecto del ambiente.</li> <li>• Analizar la</li> </ul>	Análisis detallado de los datos usando diferentes herramientas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría fundamentada.</li> <li>• Matrices, diagramas, mapas conceptuales, dibujos, esquemas, etcétera. Esta labor puede</li> </ul>
--------------------------	---	---	--

correspondencia entre los primeros y los nuevos datos.	efectuarse con el apoyo de programas computacionales de análisis cualitativo.
--	---

### 3. Análisis y presentación de resultados (significancia).

<i>Resultados</i>	Encontrar similitudes y diferencias entre los datos, significados, patrones, relaciones...	Encontrar categorías iniciales, significados, patrones, relaciones, hipótesis iniciales, principios de teoría...	Generar sistemas de categorías, significados profundos, relaciones, hipótesis y teoría.
-------------------	--	--	---



**Nota.** Esta tabla presenta las fases investigativas propuestas para un paradigma cualitativo desde el pensamiento de Hernández y Batista (2010).

**Fuente:** ajustes realizados a la figura propuesta por Hernández y Batista (2010, p.442).

En el propósito investigativo desde el paradigma cualitativo que orientó el desarrollo en particular de esta tesis, se estructuró en las siguientes tres fases, a continuación, se enuncian las implicaciones en el desarrollo de cada una de estas fases:

*La contextualización*, determinó la selección de la población, las técnicas y los instrumentos a aplicar para la recolección y análisis de la información, con base en un contexto definido. La muestra de la población (instituciones educativas ubicadas en las comunas 3, 5, 8, 9, 10, 14 y 16) se hizo mediante selección estratégica escogiendo en mayor número, a los participantes de las instituciones educativas oficiales, Inem José Félix de Restrepo y Félix Henao Botero, donde se aplicaron las encuestas y se hizo el trabajo de los grupos focales.

Este primer momento precisó la selección en listas (con nombres y correos) de aquellos estudiantes que cumplieran con ser propositivos, comprometidos y abiertos al diálogo. En un segundo momento, se contactaron a través de un correo electrónico, haciendo la presentación de la propuesta y se invitaron a una primera reunión. No obstante, de una de las sedes llegaron sólo dos y de la otra, tres. Por este motivo, se buscó a los directores de grupo para que les permitieran salir del aula y asistir a una charla directa y en modalidad presencial. De los 35 inscritos,

finalmente se vincularon 12 participantes activos durante todo el proceso de encuentros de los grupos focales.

Posteriormente, para responder los cuestionarios, se contactó a los docentes del área de tecnología e informática, para que permitieran a los estudiantes interesados, acceder al diligenciamiento del cuestionario en un espacio de la clase. Esta labor debió desarrollarse en ambas instituciones, guardando las medidas de protocolo de la pandemia Covid-19.

De manera similar, el abordaje de los acudientes se inició con intermedio de docentes y vía correos electrónicos o, en el mejor de los casos, por celular directamente. De los más comprometidos, se vincularon 8 al instrumento del grupo focal; 34, decidieron apoyar en el diligenciamiento del cuestionario y 4 de ellos en la entrevista.

Finalmente, se contó con el apoyo y acompañamiento de docentes que, de alguna manera, brindaron su tiempo libre y espacios en las clases para consolidar la participación de los estudiantes y los acudientes. No obstante, al momento de solicitar su acompañamiento en los grupos focales o en el diligenciamiento del formulario, fue muy complejo. Por ejemplo, en una institución educativa, de los 54 docentes, sólo accedieron a vincularse 6 de ellos en el trabajo de los grupos focales; 4 en las entrevistas y para el diligenciamiento del cuestionario, hubo que recurrir a la opción de voz a voz. De manera que se aprovecharon los docentes ya vinculados, para coadyuvar en el reclutamiento de otros de sus pares, que estuvieran interesados en cooperar, indiferente de la institución educativa pública a la que pertenecieran, dadas las circunstancias. Fue así como se logró pasar a un total de 35 participantes, entre las dos instituciones focalizadas al inicio, y los docentes de tres instituciones más. Entre ellas: IE arzobispo Tulio Botero Salazar, IE San Roberto Belarmino, IE Manuela Beltrán.

En total, en la aplicación del instrumento de rejilla de análisis de los SIEE, se revisaron los documentos de diez instituciones educativas. Entre ellas: las dos IE de base de esta investigación, Félix Henao Botero y el Inem José Félix de Restrepo. Además, los dos mejores colegios en los resultados saber 11: IE Sor Juana Inés de la Cruz y IE José María Bernal. Otros establecimientos cercanos como, IE Federico Ozanam, IE Sol de Oriente, IE Merceditas, IE El Pinal, IE Héctor Abad Gómez, IE San Francisco de Asís. Lo cual permitió un acercamiento a la cartografía social sobre la problemática investigada. A su vez, ratificó la validez de la información, por la diversificación de los participantes y territorios involucrados en el desarrollo de la misma, como puede observarse en la figura 5:

**Figura 5** Instituciones Educativas vinculadas en el trabajo de campo



**Nota.** Esta figura representa el mapa de Medellín con sus comunas. Se agregaron los nombres de las Instituciones Educativas que estuvieron vinculadas en este trabajo.

**Fuente:** elaboración propia (2021).

La diversidad de las instituciones permitió establecer comparaciones entre las percepciones y los discursos preestablecidos en los sujetos objetos de estudio de estos territorios, con los cuáles se recolectó la información. Asimismo, la Teoría fundamentada permitió el alcance del objetivo principal, desde la aplicación de técnicas e instrumentos como cuestionarios, entrevistas, estudios de caso y los grupos focales, entre otros recursos, que consolidaron procesos de saturación y aportaron rigurosidad al trabajo estructurado a partir de la construcción de las categorías de análisis. Los códigos a reflejar en las citaciones del texto se presentan en la siguiente tabla

**Tabla 3** *Códigos asignados*

Instrumento o técnica	IE Félix Henao Botero	IE Inem José Félix de Restrepo
Grupo Focal	GFF	GFI
Estudiante Grupo Focal	EGFF	EGFI
Docente Grupo Focal	DGFF	DGFI
Acudiente Grupo Focal	AGFF	AGFI
Estudio de caso	EEC	

**Nota.** En esta Tabla 4, además del código se asignó un número a los participantes en cada una de las categorías.

**Fuente:** elaboración propia (2021).

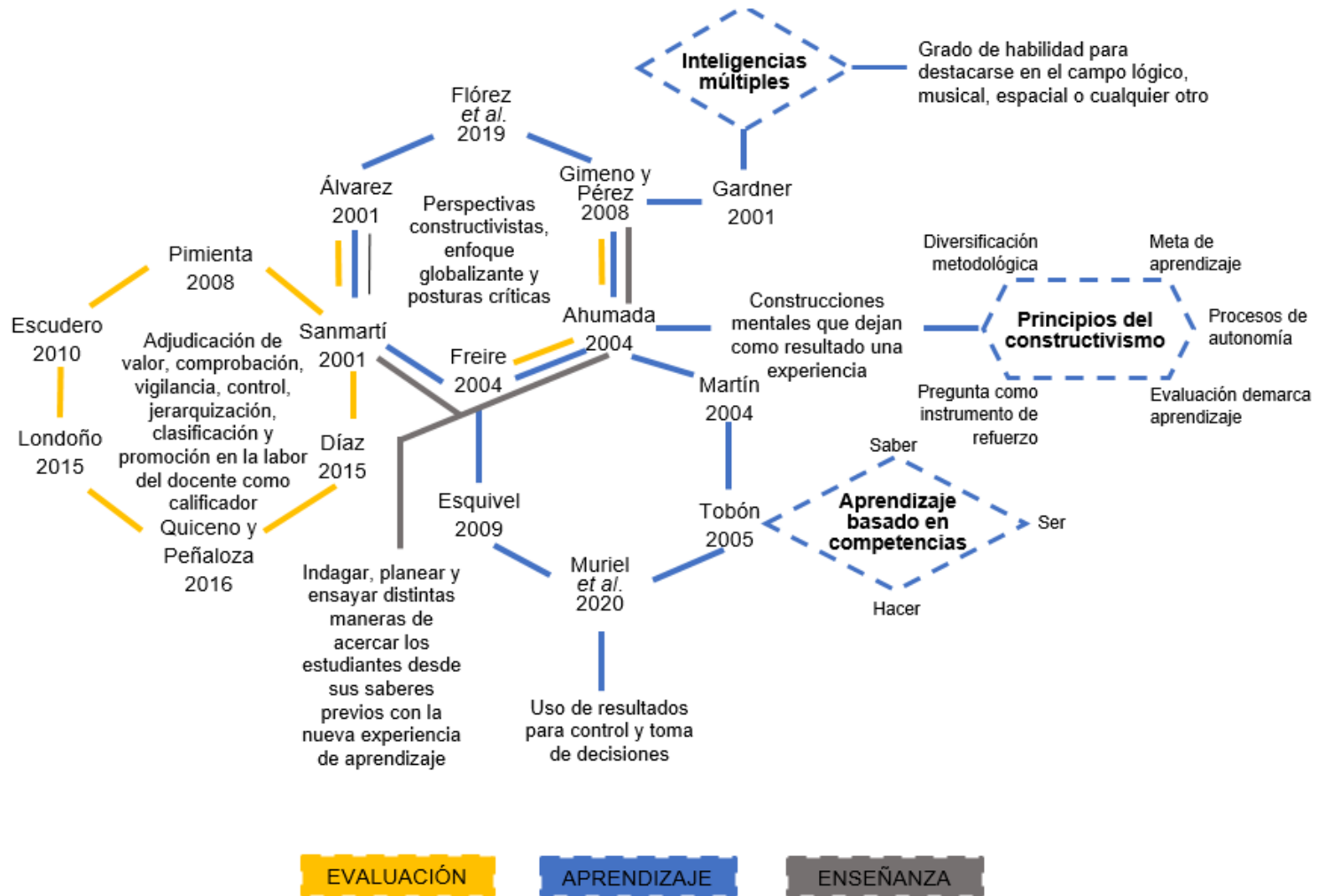
*La conceptualización*, posibilitó el alcance de los propósitos de esta indagación, al brindar un sustento teórico y conceptual a la ruta del paradigma cualitativo, al indagar en los discursos sobre investigaciones y estudios afines con la metodología y la problemática a investigar. La revisión de bases de datos especializadas y la construcción de una rejilla de análisis, permitió caracterizar la información de 50 artículos de procedencia internacional, nacional y local.

### Sustentos metodológicos

A partir de los insumos bibliográficos, se obtuvieron elementos para sustentar teóricamente las distintas técnicas e instrumentos con los cuáles podría desarrollarse el trabajo investigativo. De la misma manera, los hallazgos y conclusiones realizadas por estos autores permitieron valorar un horizonte a seguir, desde los referentes teóricos que más citaban estos teóricos en sus escritos. Con el análisis de los documentos y libros de los pensadores abordados y la confrontación con investigaciones afines, se construyeron finalmente las tres categorías de estudio para fundamentar la estructura vertebral de la investigación (evaluación, enseñanza y aprendizaje).

En la Figura 6, se presenta la red de autores e investigadores que logran identificarse con el paradigma cualitativo al hacer aportes a la fundamentación de las categorías de análisis que constituyen el soporte teórico con el cual se entabla la discusión en el trabajo de campo.

Figura 6 Referentes teóricos



Not

a. Esta figura presenta los autores e investigadores organizados de acuerdo a la categoría en la que brindaron sus aportes. No obstante, fue preciso delimitar las relaciones que se encontraron entre ellos porque se cruzaban de manera continua.

Fuente: elaboración propia (2022).

Cada una de las categorías obedece a un objetivo con tareas particulares para el alcance de cada uno de los cuatro objetivos específicos propuestos. Esta triangulación realizada desde las orientaciones de la teoría fundamentada, implicó tomar la información recogida en los instrumentos aplicados, a la luz de los aportes de teóricos e investigadores consultados. Asimismo, con el desarrollo del trabajo de campo y la búsqueda permanente de nuevos aportes teóricos, que contribuyeran a esclarecer las problemáticas encontradas, se propuso consolidar el andamiaje conceptual de nuevas categorías subordinadas en estructuras depuradas. Los códigos y segmentación de análisis de datos en unidades cada vez más pequeñas, y posteriormente trianguladas, para la codificación y consolidación del nuevo discurso.

*Y la significancia*, como fase final en la que se realizó el proceso de análisis y sistematización de los hallazgos obtenidos con la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos, a la luz de los aportes de los investigadores y teóricos que fundamentaron las categorías conceptuales. La construcción hecha en el proceso de contextualización y conceptualización, permitió precisar algunos de los elementos del Sistema Institucional Evaluativo de los Estudiantes, que precisaron la revisión y ajustes desde una propuesta basada en prácticas de evaluación formativa, que garantizaran mitigar las dificultades actuales de aprendizaje.

### **Técnicas documentales y textuales**

Se hace referencia a cualquier tipo de documento, libro, revista, informe, comunicaciones y, en definitiva, producto habitual en ese contexto local, que puedan brindar corpus analizable en cualquiera de los métodos.

Se emplearon otras técnicas e instrumentos en la recolección y análisis de información en esta investigación, como las grabaciones, las fichas analíticas y el software Atlas.ti, para la triangulación de los hallazgos, los aportes teóricos e investigativos. En la siguiente tabla se condensa la representación de la población focalizada en los distintos momentos de recolección de la información, las técnicas e instrumentos que fueron aplicados en cada una de las IE.

**Tabla 4** *Participantes, técnicas e instrumentos aplicados*

Técnica	Instrumento	Participantes/Cantidad	
<b>Grupo focal</b>		Estudiantes	12
		Docentes	6
		Acudiente	8
<b>Entrevista</b>	Cuestionario semiestructurado mixto	Estudiantes	46
		Docentes	25
		Acudientes	34
		Estudiantes	58
		Cuestionario abierto	Docentes
<b>Estudio de caso</b>	Rejilla	Egresados	2
Total, participantes			193

**Nota.** En esta tabla se relacionan el total de los participantes ubicados para el trabajo de campo.

**Fuente:** elaboración propia (2021).

Finalmente, el trabajo de campo ubicó la participación de 116 estudiantes de los grados 9°, 10° y 11° de la IE Félix Henao Botero y la IE Inem José Félix de Restrepo, de la ciudad de Medellín. Igualmente, contó con la vinculación de 42 acudientes; 33 profesores; y 2 egresados.

Es preciso mencionar que la organización realizada con el software Atlas.ti, de acuerdo con Hernández et al (2010), se consolida como un programa que le facilita al investigador la estructuración de la teoría mediante la segmentación de datos en categorías de análisis. Así, a través de procesos de codificación e interpretación de diagramas, enfocados desde la triangulación de artículos, textos, entrevistas y otros recursos suministrados a lo largo del proceso, permite llegar a la consolidación de la nueva teoría (p.451).

## **Población**

La mayor parte de los participantes vinculados en este estudio son estudiantes, padres de familia o docentes pertenecientes a dos instituciones educativas de carácter oficial, ubicadas en la comuna 8 y 14 de Medellín, en los barrios Caicedo y el Poblado.

### ***Instituto Nacional de Educación Media José Félix de Restrepo - INEM.***

Es una institución educativa de carácter oficial, ubicada en la comuna 14 de Medellín, en el barrio el Poblado. Es un mega colegio, desde el cual la ciudad hace la apuesta hacia la diversificación y masificación de la educación de calidad.

<p><b>Tabla 5</b> <i>Frontis IE Inem José Félix de Restrepo</i></p>	<p><b>Tabla 6</b> <i>Satelital IE Inem José Félix de Restrepo</i></p>
	

**Nota.** Fotografía IE Inem José Félix de Restrepo en Medellín Colombia  
**Fuente:** Tomada de <https://inemjose.edu.co/colegio/newsite2021/> (2021).

**Nota.** Fotografía IE Inem José Félix de Restrepo en Medellín Colombia  
**Fuente:** Tomada de <https://inemjose.edu.co/colegio/newsite2021/> (2021).

***Institución Educativa Félix Henao Botero***

Establecimiento educativo de carácter oficial, ubicado en la comuna 8 de Medellín, en el barrio Caicedo. Conformado por una planta central donde funcionan los grados de 6° a 11° y los grupos de modelos flexibles; dos sedes anexas de primaria. La institución se elige por ser el establecimiento al cual está vinculada la investigadora desde hace trece años. Circunstancia que le favoreció el reconocimiento de las distintas problemáticas que convergen en las dinámicas del lugar.

<p><b>Tabla 7</b> <i>Frontis IE Félix Henao Botero</i></p>	<p><b>Tabla 8</b> <i>Satelital IE Félix Henao Botero</i></p>
--	--



**Nota.** Fotografía IE Félix Henao Botero en Medellín Colombia

**Fuente:** Fotografía propia (2018).

**Nota.** Fotografía IE Félix Henao Botero en Medellín Colombia

**Fuente:** Google maps (2022).

## Participantes

La presente investigación se realizó con 13 Instituciones de carácter público en la ciudad de Medellín (Félix Henao Botero; Inem José Félix de Restrepo; Arzobispo Tulio Botero; Sol de Oriente; El Pinal; San Francisco de Asís; San Roberto Belarmino; Sor Juana Inés de la Cruz; Héctor Abad Gómez; Federico Ozanam; Merceditas; Manuela Beltrán y José María Bernal), ubicadas en siete de las comunas de la ciudad (Manrique; Villa Hermosa; La Candelaria; El Poblado; Buenos Aires; Belén y Castilla), donde la mayor participación se concentró en los establecimientos Inem José Félix de Restrepo y Félix Henao Botero. El segundo de ellos, donde se aplicaron el mayor número de técnicas e instrumentos (grupos focales, cuestionarios, entrevista a docentes y estudios de caso).

Como valor agregado se resalta que las instituciones presentaron diferentes ubicaciones sociodemográficas y condiciones económicas, sociales y culturales. Esto permitió confiabilidad para la construcción del discurso conjunto desde las posturas manifestadas por los distintos participantes de las comunidades educativas. Así, unas instituciones se ubicaron en barrios de difícil acceso de orden público y estrato socioeconómico limitado; en contraste con las situadas en zonas industrializadas y residenciales. Precisamente, estas diferencias permitieron consolidar un imaginario colectivo y diverso alrededor de las tres categorías articuladoras: evaluación, enseñanza y aprendizaje. Pese a no establecerse una fórmula para determinar la cantidad de

participantes, se hizo la preselección de estudiantes, padres/acudientes y docentes, como sujetos activos del proceso evaluativo de la siguiente manera:

**Estudiantes:** se partió de considerar la participación principal con estudiantes de la IE Félix Henao Botero. No obstante, se contó con la coadyuva de docentes interesados en vincularse al proceso investigativo, quienes abrieron el ingreso a otra institución relevante, por su ubicación estratégica, el Inem José Félix de Restrepo. Se vincularon en total 119 estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°, de ambas instituciones, por contar con una trayectoria experiencial que contemplaba diferentes estilos, metodologías y estrategias evaluativas a lo largo de su proceso formativo. Que nutrieron significativamente la investigación con los aportes recogidos desde los cuestionarios, los grupos focales y las entrevistas.

**Padres de familia/acudientes:** por ser considerados actores directos que ocupan un lugar significativo en el proceso de formación. Además, porque muchos de ellos podían ofrecer una doble lectura de esta problemática, desde el rol de cuando fueron estudiantes y su actual papel como padres o acudientes de una institución educativa. Los 46 acudientes favorecieron los procesos de comparación y contrastación de las metodologías e instrumentos evaluativos empleados en los sistemas educativos en contextos y tiempos diferenciados. Al punto de poder validar la evolución o actualización de los mismos.

Pese a sus ocupaciones, se pudo contar con un número importante de participantes, con un alto nivel de compromiso e interés para colaborar en los diferentes momentos en los que se solicitaba su presencia, como en el diligenciamiento del cuestionario, los grupos focales y las entrevistas.

**Docentes:** es una población fundamental para la recolección de aportes relacionados con la problemática investigada. Se tuvieron que agotar varios intentos para vincular a los docentes de la IE mencionadas en el primer momento. No obstante, frente a la negativa de muchos de ellos, sólo se contó con la participación de unos cuantos, de uno de los establecimientos educativos, que se incluyeron en el grupo focal. En tal sentido, fue necesario ampliar la vinculación de esta representación desde otros lugares y visitar otras instituciones como la IE arzobispo Tulio Botero Salazar, IE San Roberto Belarmino y la IE Manuela Beltrán, que generaron la vinculación de nuevos participantes para la aplicación de otros instrumentos como el cuestionario y la entrevista.

**Egresados:** participantes que no estaban contemplados en el momento de la preselección. No obstante, se tuvieron en cuenta para la aplicación del instrumento de la entrevista y cuando se inició el desarrollo de la misma, la información brindada era tan valiosa que, desde el lugar del investigador, se decidió profundizar desde otro tipo de instrumento que retomara con mejor precisión todos estos datos, como el estudio de casos

Además, había que valorar su interés y compromiso para participar en este proceso, hasta el punto de dar cuenta detallada de hechos y acontecimientos que, de alguna manera, suscitaban emociones de diferente índole al momento de ponerlas en palabras. Para ellos, esta se convirtió en una experiencia que les permitió leerse desde un lugar diferente al de estudiantes, confrontar los miedos y angustias padecidas en ciertos momentos, a modo de catarsis. Y de alguna manera, poder contar sus experiencias para participar en la transformación de los contextos educativos que acogerán a sus familias en un futuro próximo.

## **Criterios de inclusión**

### **Estudiantes**

Estar matriculados en una institución de carácter oficial de la ciudad de Medellín.  
 Pertenecer a los grados 9°, 10° y 11°.

Entregar el consentimiento informado firmado y completamente diligenciado.  
 Manifestar querer participar de manera voluntaria en esta investigación.

### **Padres de familia o acudientes**

Ser el acudiente directo que registra en el proceso de matrícula de la institución educativa.

Ser acudiente de estudiantes matriculados en instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Medellín.

Manifestar estar interesados en participar en esta investigación.

Entregar el consentimiento informado totalmente diligenciado y firmado.

### **Docentes**

Ser docente en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín.

Manifestar estar interesado en participar en esta investigación.

### **Egresados**

Haber culminado los estudios de bachiller en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín.

Manifiestar estar interesado en participar en la investigación.

Diligenciar y firmar el consentimiento informado.

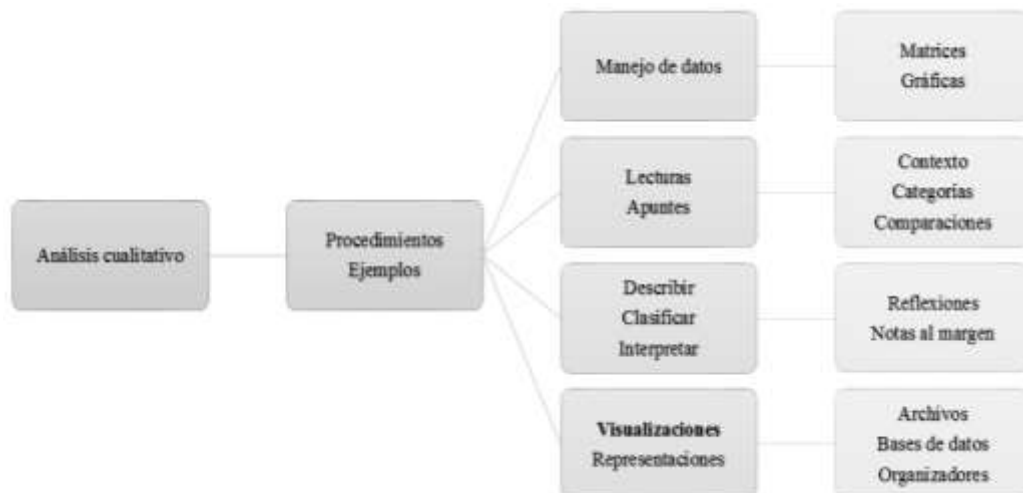
### Técnicas e instrumentos

De acuerdo con Aguirre (2006), la relevancia de la conversación favorece condiciones de confianza y acercamiento en una comunidad particular (p.93). De esta manera, los espacios de diálogo se convirtieron en este trabajo de campo, en un medio de acercamiento para la generación de charlas con docentes, estudiantes y padres de familia, para conocer sus posturas, vivencias, percepciones y consideraciones, en todo lo relacionado con el proceso evaluativo.

Desde la mirada cualitativa de autores como Hernández, Fernández y Batista (2010), el investigador procura el desarrollo de acciones creativas que le permitan el alcance de los objetivos propuestos en su estudio. Dentro de esta labor brindan una serie de técnicas e instrumentos que pueden aplicarse en el momento de la recolección.

Fue preciso considerar una metodología de interacción activa entre los datos y los instrumentos de análisis, que favoreciera la aplicación de procedimientos de manera continua y el regreso permanente al campo de investigación. La Figura 7, presenta las estrategias desarrolladas desde el análisis cualitativo propuesto por los autores Hernández et al (2010)

**Figura 7** Análisis paradigma cualitativo desde Hernández et al (2010).



**Nota.** Adaptación basada en el gráfico de Hernández et al (2010, p.441).

**Fuente:** elaboración propia (2021).

Esta perspectiva de recolección y análisis de información desde un paradigma cualitativo, consideró también la propuesta de Íñiguez (1999), para definir las técnicas e instrumentos aplicados en los diferentes momentos de recolección de la información:

**Observación participante:** esta técnica requiere la apropiación del instrumento de la descripción para ahondar ampliamente en los acontecimientos, experiencias, vivencias y percepciones de las personas y del investigador como observador participante.

El presente estudio contó con la realización de notas y memos analíticos para complementar el proceso de observación en los diferentes momentos del trabajo de campo.

**Entrevista:** esta técnica se delimitó en un contexto formal que convocó la interacción del investigador y los sujetos participantes. Con ella, se recogió información sobre puntos de vista, experiencias y creencias de acudientes, estudiantes y profesores. Se desarrolló de manera individual y semiestructurada. Se aplicó un cuestionario en un formulario de Google docs, para cada uno de los roles de estudiante, acudiente y docente. Así, como una entrevista semiestructurada para favorecer el proceso de análisis y organización de la información. La entrevista completa, su proceso de elaboración y validación pueden revisarse en los Anexos 7, 8 y 9.

### **Estudios de caso**

De acuerdo a los autores Hernández, Fernández y Batista (2010), esta técnica de recolección de información consiste en la construcción detallada de la historia de vida de un sujeto, que permita identificar datos relacionados con el tema investigado. Se puede desarrollar con una o varias personas. Asimismo, para completar el estudio se pueden realizar sesiones de encuentros con entrevistas semiestructuradas que faciliten registrar todos los detalles que puedan aportar en el análisis de los resultados (pp.416-417).

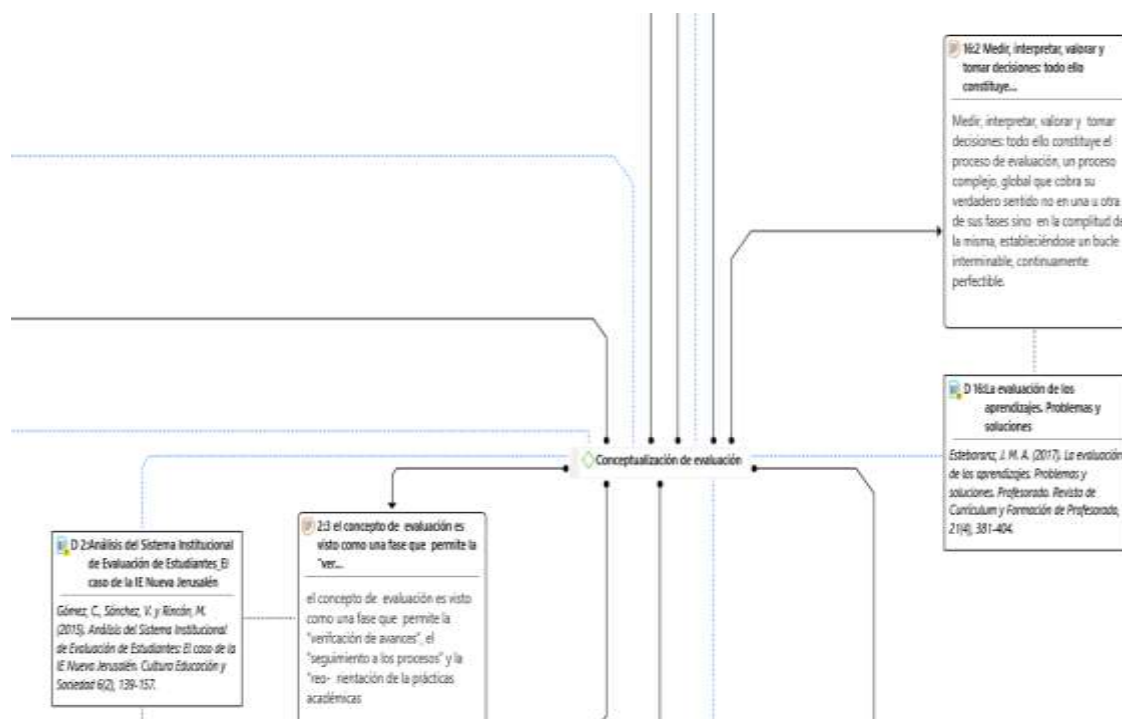
**Técnicas grupales:** son estrategias tradicionalmente utilizadas en la metodología cualitativa para vincular el diálogo y la conversación alrededor de la construcción dialógica de una realidad perseguida. Entre los instrumentos desplegados se encuentran los grupos focales, por ser espacios de diálogo que se orientaron a partir de preguntas semiestructuradas que garantizaron su desarrollo. En total se realizaron 12 encuentros, en los que participaron estudiantes, docentes y padres o acudientes.

Es preciso mencionar que, en un comienzo, se planeó un grupo focal con todos los participantes en un mismo espacio. No obstante, el hecho de tener los diferentes roles, sesgó la participación de varios de ellos, que no se atrevían a participar o, en algún momento, trataron de acomodar su discurso para no quedar mal con los otros participantes. Por esta razón, para los 11 encuentros restantes se optó por organizar los grupos por roles establecidos en un mismo espacio. Aunque implicaba manejar un rango más amplio de tiempo, era la manera de garantizar la confiabilidad para la participación de los actores convocados.

### **Triangulación de información.**

El desarrollo de este proceso fundamental en la investigación se realizó con el soporte del software especializado Atlas.ti, por su favorabilidad para gestionar, organizar y sistematizar información mediante el cruce de datos. De esta manera, cuando se hizo el proceso de depuración, se delimitaron las tres categorías de análisis fundamentales que sustentarían el andamiaje conceptual de la tesis doctoral. En este orden de ideas, cada categoría se estructuró como una unidad de análisis sustentada por artículos de los investigadores rastreados con anterioridad. Además de los libros de los teóricos y expertos en esta temática que se continuaron consultado y la información recogida con las técnicas e instrumentos de recolección. No obstante, al momento de construir la red para facilitar la interpretación teórica, ésta quedaba casi imposible de leer. De modo que se pasó a realizar una red para cada código, como se observa en la figura 8:

### **Figura 8** *Red proceso de evaluación*



**Nota.** La Figura 8 corresponde sólo a un fragmento de la Red de código de proceso evaluación. Esas redes no se pueden colocar en su tamaño original debido a la cantidad de información que contienen.

**Fuente:** elaboración propia (2021).

Si bien este software investigativo posibilitó avanzar en la construcción del sustento metodológico, epistemológico y teórico, también se trabajaron otros instrumentos como los cuadros categoriales que fueron muy útiles para consolidar la organización de las categorías, códigos y unidades de análisis durante el proceso de indagación y sistematización.

**Figura 9 Cuadros categoriales**

Autor(es)	ONU	Contenido de cita
Agudelo-Tórres, Calle, Roldán,	Agudelorres-T, Calle,	"(...) las instituciones educativas perciben y viven la evaluación de aprendizajes de un
Agudelo-Tórres, Calle, Roldán,	Agudelorres-T, Calle,	"El aprendizaje no es un acto de memorización, sin embargo, algunos maestros por su
Agudelo-Tórres, Calle, Roldán,	Agudelorres-T, Calle,	"(...) la evaluación, más que una herramienta de aprendizaje se ha convertido en un
Agudelo-Torres, Rojas-Restrepo,	Agudelo-Torr	"Actualmente las políticas educativas sobre la evaluación escolar otorgan la
Agudelo-Torres, Rojas-Restrepo,	Agudelo-Torres, Rojas-	"La tradición evaluativa nos convoca a pensar y a pensar-nos en esferas de poder.
Álvarez (2001)	Álvarez (2001).	En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica del
Álvarez (2001)	Álvarez (2001).	El alumno aprende de y a partir de la propio evaluación y de la corrección, de la
Arribas (2017)	Arribas (2017). La	"Si la principal preocupación de la evaluación en su dimensión formativa es cómo
Benavides (2018)	Benavides (2018).	Existe una correlación positiva moderada entre las variables estilo de aprendizaje y el
Benavides (2018)	Benavides (2018).	"La evidencia de que existe una relación entre el logro académico y los estilos de
Benavides (2018)	Benavides (2018).	"de la revisión de las prácticas evaluativas en IES's, se sigue apreciando que estas
Benavides (2018)	Benavides (2018).	"el Estilo de Aprendizaje, es una variable importante en el propósito de individualizar
Cavieres (2014)	Cavieres (2014). La	"La noción de calidad educativa no garantiza la plena incorporación de los estudiantes
Cavieres (2014)	Cavieres (2014). La	Además, en la medida en que el mercado no exige ninguna forma de solidaridad social,
Chacón (2019)	Chacón (2019).	"Una revisión de las prácticas educativas lleva a ver con preocupación el hecho de que

**Nota.** Cuadros categoriales. Categoría: Aprendizaje. En este cuadro se condensa la información del autor, la referencia bibliográfica, la cita, el código principal en el cual se ubica y otros códigos que se pueden relacionar con esta cita.

**Fuente:** elaboración propia (2021).

Del mismo modo se elaboraron rejillas para la sistematización de las narrativas de los grupos focales y para el registro de la información recogida en los cuestionarios. Asimismo, se abordaron instrumentos digitales como los Padlets, con los cuáles se hicieron algunos cuestionarios de manera semiestructurada.

**Figura 10** Instrumento virtual cuestionario semi estructurado



**Nota.** Instrumento virtual Padlet – Cuestionario semiestructurado.

**Fuente:** elaboración propia (2021).

Finalmente, estos artículos se sistematizaron en la siguiente ficha organizadora, para posibilitar una mejor administración de la información y hallazgos encontrados. Del mismo modo, con los textos de los teóricos que se continuaron validando a lo largo del desarrollo investigativo, también se realizaba un trabajo similar.

**Tabla 9** Ficha de contenido para la sistematización del rastreo bibliográfico de las investigaciones consultadas

Ficha N°	1
Título del trabajo	
Autores	
Tipo de trabajo	
Base de datos o motor de búsqueda	
Institución – Centro de Investigación	
Año de publicación	
País	
URL	
Categoría central	
Referencia bibliográfica	
Lugar donde se desarrolló	
Población con la que se realizó la investigación	
¿Cómo define la categoría Calidad educativa?	
¿Cómo define la categoría evaluación?	
¿Qué otras temáticas aborda?	
Enfoque teórico	
Enfoque metodológico	
Conclusiones	
Aporte a la presente investigación	
Citas relevantes	

**Nota.** En esta tabla se observa la ficha e registró de registro de la información de los documentos rastreados en las bases de datos especializadas en las cuales se desarrolló el rastreo bibliográfico de las tendencias teóricas.

**Fuente:** elaboración propia (2020).

Estas fichas se utilizaron desde el inicio del proyecto investigativo hasta el momento mismo de estructuración de la tesis doctoral por la cantidad de información que brindan y por la facilidad que conceden para la administración de la misma.

## Capítulo 4. La evaluación formativa como proceso orientador de la enseñanza y el aprendizaje

### Contextualización del proceso evaluativo

La OCDE y CERI (2008) advierten que cada cierre de año arroja una alta cifra de estudiantes con resultados de reprobación y deserción escolar, que pasan a hacer parte de la población en riesgo de vulnerabilidad de derechos. Situación que es posible minimizar si el proceso evaluativo se orientara desde una evaluación con enfoque formativo (p.10).

Como consecuencia de lo anterior, es posible afirmar que muchos desertores del sistema escolar quedan expuestos ante las problemáticas sociales que están presentes en cada comunidad. En el caso de Colombia y los países de la región suramericana, enfrentan la violencia intrafamiliar, hurto, microtráfico y otros desasosiegos de ciudad como la prostitución y la explotación infantil.

Al respecto, la investigación visualizó como uno de los desafíos más urgentes para enmendar por parte del sistema educativo: fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa. Una tarea que precisa del compromiso de directivos y docentes, para gestionar ambientes de aprendizaje que favorezcan la apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes. Asimismo, brindar espacios para el desarrollo de habilidades técnicas, intrapersonales y metodológicas, que les permitan ser competitivos académica, relacional y emocionalmente con miras a concretar un proyecto de vida exitoso.

De acuerdo con Noriega y Sánchez (2019), esta nueva tarea de emprender acciones de transformación en las prácticas evaluativas implica convocar los diferentes actores educativos hacia la visualización de un horizonte de calidad, en el cual se orqueste un abanico de oportunidades para los estudiantes, sin importar su estilo y ritmo de aprendizaje, a partir de una metodología más participativa (p.67).

### Referentes normativos

El proceso evaluativo en Colombia se fundamenta desde los artículos 77, 79 y 148 de la Ley General de Educación (115), la cual declara la condición de autonomía y gestión a los establecimientos educativos para los criterios de evaluación de sus educandos. Asimismo, el artículo 4° del decreto 1290 del 2009, contiene los parámetros que deben considerarse en la

elaboración del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y el procedimiento para su implementación.

No se trata sólo de un decreto para establecer la normatividad que orienta el proceso, sino de una apuesta para la transformación del sistema evaluativo del país desde un nuevo paradigma educativo. Desde 2009, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), direccionó el Documento 11, el cual contiene la fundamentaciones y orientaciones para que las instituciones educativas diseñen su sistema de evaluación, seguimiento y promoción de los educandos para todos los niveles de formación (MEN, 2009b).

Este nuevo enfoque de evaluación formativa inició su posicionamiento en cuestión de su implementación. No obstante, presenta algunas inconsistencias conceptuales y de apropiación, evidenciadas en las prácticas tradicionalistas que continúan preestablecidas en los documentos del SIEE. Un panorama que no logra conectar la nueva propuesta con respecto a las necesidades evaluativas que surgen en la cotidianidad de los distintos contextos formativos.

Desde esta perspectiva, la investigación apropió como objetivo fundamental el emprender acciones para la construcción de narrativas colectivas que posibilitaran el acercamiento a una práctica evaluativa formativa desde los distintos momentos de la enseñanza y el aprendizaje. Para este alcance, se indagó en el discurso histórico y cultural albergado en algunas comunidades educativas de carácter público de la ciudad de Medellín.

### **El sentido de la evaluación**

Actualmente, la evaluación se asume como proceso de regulación, en correspondencia a las políticas de la nación, encaminadas al seguimiento y mejoramiento continuo de la calidad educativa. Desde este panorama, que le concede diferentes significados a la función evaluativa, es preciso pensar las transformaciones sociales, que conllevan a comprender la aparición de nuevas maneras didácticas metodológicas como nuevos escenarios que favorezcan la elaboración y apropiación de evaluaciones alternativas, continuas, diferenciadas, potenciadoras y participativas que concedan mayor favorabilidad en el acceso al aprendizaje de los estudiantes, la calidad educativa y la aprobación escolar (Torres et al 2014, p.249).

Así, pensar hoy el concepto de evaluación conlleva a vislumbrar diversos escenarios de transformación, que posicionan la evaluación como estrategia de seguimiento, revisión y control cuya mirada se centra en valorar la efectividad y funcionamiento de los programas propuestos

para el desarrollo de un país. Empero, puede ocupar otros lugares en los que sea un proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje, desde un enfoque formativo.

Los ajustes y adecuación de estas políticas educativas en cada región produjeron que Martín (2009), Marchesi (2009) y Badilla (2009) entre otros autores, viraran su mirada hacia las tensiones ocasionadas por la demanda simultánea de metas de evaluación y educación. Dicha situación también precisó claridad sobre cuáles eran los aprendizajes específicos que se pretendía instaurar y la manera como se iba a hacer seguimiento a estos.

Así mismo, otros investigadores como Pimienta (2008), Álvarez (2001), Perassi (2008) y Tiana (2009) discutieron acerca de la manera como los sistemas educativos direccionan los alcances de la evaluación dentro de los espacios escolares como proceso de medición o control. Precisaron dentro de sus prioridades, estar contextualizada con las demandas reales de aprendizaje y poder brindar espacios de participación a los actores vinculados en ella.

### **El proceso evaluativo**

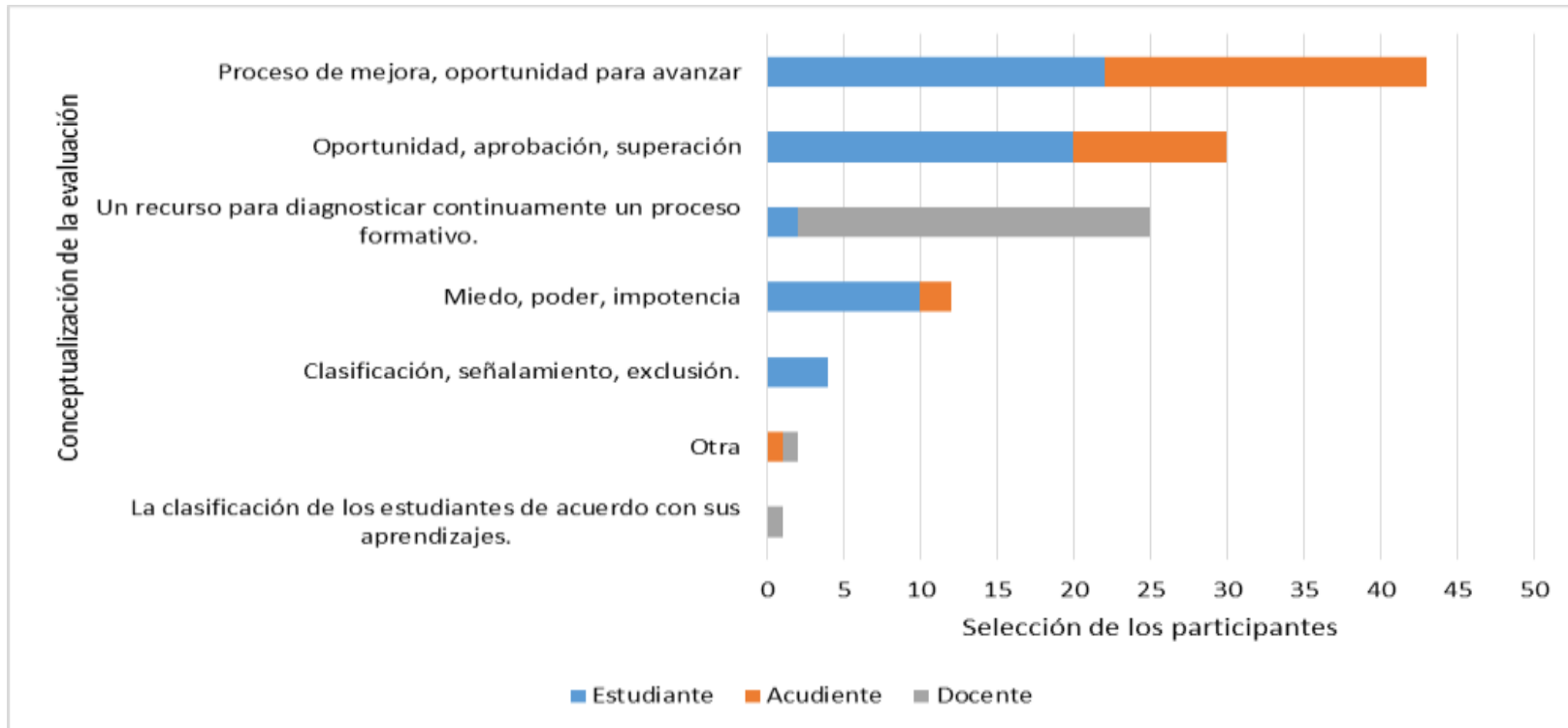
Para realizar un acercamiento más detallado del proceso evaluativo, se partió de los hallazgos y el análisis de información, respecto a las problemáticas actuales sobre la evaluación como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de la construcción teórica, se permitió la confrontación con los significados colectivos preestablecidos en las narrativas de estudiantes, acudientes, directivos, profesores y otros actores de las comunidades educativas.

Para este alcance, se reconstruyeron los conceptos constitutivos del proceso evaluativo desde los discursos impresos en los diferentes instrumentos empleados para la recolección de la información. La mayor parte de ellos se aplicó a los integrantes de dos comunidades educativas como población vinculada al inicio de la investigación. No obstante, la propuesta también se realizó desde las miradas de otros participantes pertenecientes a otras instituciones de la ciudad.

Los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°, docentes y acudientes de las instituciones oficiales Inem José Félix de Restrepo y Félix Henao Botero, se presentarán en contraste con los discursos recogidos en otros instrumentos de análisis aplicados, como son los grupos focales y los estudios de caso.

A continuación, en la Figura 11, se observan las respuestas agrupadas de estudiantes, docentes y acudientes sobre el significado de la evaluación:

**Figura 11** *Conceptualización de la evaluación*



**Nota.** El gráfico presenta las percepciones de docentes, estudiantes y padres de familia sobre lo que representa para ellos el concepto de evaluación desde su implementación en las instituciones educativas.

**Fuente:** elaboración propia (2021).

De acuerdo con la información reflejada en la Figura 11, puede interpretarse que la evaluación asume un lugar común para todos los actores de la comunidad educativa; el cual se asocia como proceso de mejora y avance. No obstante, coexisten otras interpretaciones que asumen otros matices que denotan la prevalencia de prácticas utilitaristas. Por ejemplo, para un 7% de los estudiantes, representa clasificación, señalamiento, exclusión; y el 40% de ellos, más el 6% de los acudientes, lo relacionaron con miedo, poder e impotencia.

En este marco, se reafirman los hallazgos con los aportes brindados por los estudiantes en los grupos focales (EGF), en los cuáles se encontró que el 83,3% de los participantes relacionaron la evaluación con sentidos como: “tensión, bloqueo, contratiempo y estrés” (EGFI). Asimismo, el 100% de las respuestas del otro grupo vincularon el proceso de evaluación con sentidos como: “pereza, bloqueo, miedo, inflexible, apretado, temor” (EGFF).

Para hacer el cierre de este apartado, también es importante considerar la apreciación del estudiante egresado con respecto a este concepto:

...la evaluación debe ser una experiencia que no genere temor. Que esté mediada en lo posible por el juego. Estar atravesada por dinámicas más abiertas a la charla con los estudiantes, pues son realmente esas situaciones lúdicas y participativas las que nos motivan y nos ayudan a muchos a aprender y a sentirnos seguros (EEC1).

### **La evaluación como enseñanza**

Sobre la evaluación con respecto a la enseñanza, Álvarez (2001) la define como un mismo proceso que acompaña de manera permanente y continua cualquier espacio de aprendizaje. Una de sus mayores premisas la centra con respecto a la educación como ese vínculo directo de acceso a la cultura y el conocimiento. Por ende, lo considera como un bien público y patrimonio histórico.

De acuerdo con esta concepción, la enseñanza es un proceso incluyente que, desde la evaluación, busca realizar ajustes en las estrategias, tomar decisiones frente a dificultades de aprendizaje, para garantizar el acceso de todos sus estudiantes al conocimiento (Álvarez, 2001, pp.12-13).

En esta misma línea, se ubicaron otros autores como Ahumada (2005), quien sustenta este pensamiento en su obra *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, y la profesora Sanmartí (2021), quien diseñó una propuesta sobre *Evaluar y aprender: un único proceso*. Los dos, hacen

énfasis en cómo la evaluación formativa se vincula activamente en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Desde este escenario, la evaluación formativa debe ser transversal en los distintos momentos de la enseñanza y el aprendizaje, como lo proponen Álvarez (2001), Ahumada (2005) y Sanmartí (2021). Es decir, que cada actividad o estrategia que desarrolla el maestro, precisa reflejar la continuidad e integralidad entre estos tres procesos. En este quehacer, se subraya el compromiso de los profesores, para demostrar que, tanto los instrumentos puestos al servicio de la enseñanza, como el saber que recibe el estudiante con cada uno de ellos, son pertinentes y valiosos para lograr un proyecto de vida exitoso (Álvarez, 2001, p.16).

A continuación, la Figura 12 presenta los resultados obtenidos en el instrumento de cuestionario con respecto al análisis de los hallazgos derivados de la pregunta dos, relacionados con las estrategias evaluativas de mayor uso en las instituciones educativas vinculadas.

**Figura 12** Estrategias de evaluación de mayor uso en las instituciones públicas



**Nota.** El gráfico presenta las percepciones de docentes, estudiantes y padres de familia sobre las prácticas prevalecientes en los entornos escolares.

**Fuente:** elaboración propia (2021)

Desde los aportes brindados por los participantes frente a las estrategias evaluativas de mayor uso en la institución educativa, la percepción de los estudiantes coincide en ponderar con mayor puntuación la respuesta de todas las opciones. Así, en alguna medida, podría considerarse que para ellos si hay variedad en las prácticas evaluativas. Situación diferente a la manifestada por los docentes, que ubicaron las tareas formativas que no tienen nota, pero se tienen en cuenta para el proceso de aprendizaje. A partir de este hallazgo, se puede afirmar que los docentes realizan una valoración más desde un proceso cualitativo. Empero, esta no puede ser una constante pues existe la obligación de adjudicar unos números para representar la capacidad de aprendizaje.

En contraste, el 32,6% resto de los estudiantes consideran que esta dinámica se centra en la realización de talleres, infografías o consultas. Y el 15,2% faltante de los estudiantes opinan que prevalecen las pruebas escritas, tareas, evaluaciones relámpago; y las actividades de auto y coevaluación como las estrategias evaluativas más empleadas por los docentes. Estas percepciones se relacionan con las respuestas de estudiantes de los grupos focales, donde el 80% consideró que las metodologías más empleadas en su institución eran “taller y evaluación” (EGFI, EGFF).

La mirada desde el rol docente con respecto a las estrategias evaluativas más efectivas para trabajar con sus estudiantes, arrojó que el 31,3% de ellos prefiere las tareas formativas que no tienen nota, pero se tienen en cuenta para el proceso evaluativo. El resto de ellos se inclinan en tres metodologías con una puntuación equitativa del 18,8%: la realización de tareas, el trabajo en equipos cooperativos y otras metodologías que incluyen estrategias de construcción de productos en clase: el uso de herramientas tecnológicas o la entrega de un trabajo final.

### **Evaluación como aprendizaje**

En esta categoría se referencia de nuevo los fundamentos de los autores Ahumada (2005), Sanmartí (2021) y Freire (2004) porque, como se mencionó antes, ellos comprenden la evaluación como proceso desde el cual se orienta la enseñanza y el aprendizaje.

Con relación a la concepción del aprendizaje, desde Ahumada (2005), él lo sustenta desde dos autores, el primero, Monereo (1995), quien asume el aprendizaje desde un modelo constructivista, y el segundo, Poplin (1988), de quien retoma los cinco principios para asumir un enfoque constructivista para el aprendizaje.

Estos principios consisten en 1) no desintegrar los contenidos; 2) los estudiantes deben aprender a partir de situaciones experimentales y reales, en las que el docente se convierte en un mediador entre sus saberes previos y el nuevo conocimiento; 3) hacer uso del error como elemento fundamental, para la autorregulación y autoevaluación; 4) el lugar relevante de la motivación y la emoción en la adquisición del aprendizaje; y, 5) demarcar continuidad y utilidad en el saber adquirido. Es decir, poder retomar estos aprendizajes en otros momentos.

Es preciso comentar a Gardner (2001), quien desarrolla el concepto de las inteligencias múltiples. De acuerdo con el autor, un individuo puede acceder a un abanico de posibilidades que desarrollen habilidades o destrezas proporcionadas desde alguno de los ámbitos de interacción cultural del medio en que se desenvuelve. Este accionar precisa instaurar cierta capacidad de confianza, en la medida que se le favorece sentirse competente; caso contrario, aquellos sujetos, que no logran evidenciarlo, se sentirán frustrados o descalificados y terminarán abandonando ese campo de manera momentánea o definitiva (p.12).

Desde una perspectiva similar, Martín (2014) precisa retomar las prácticas de un aprendizaje basado en competencias, con la mirada centrada en nuevos horizontes de acercamiento al conocimiento, que asumen una actitud diferente frente a la tarea y las prácticas de aula, entre otros elementos sustanciales en este proceso, que pueden ayudar al estudiante a obtener éxito en su avance (p.47).

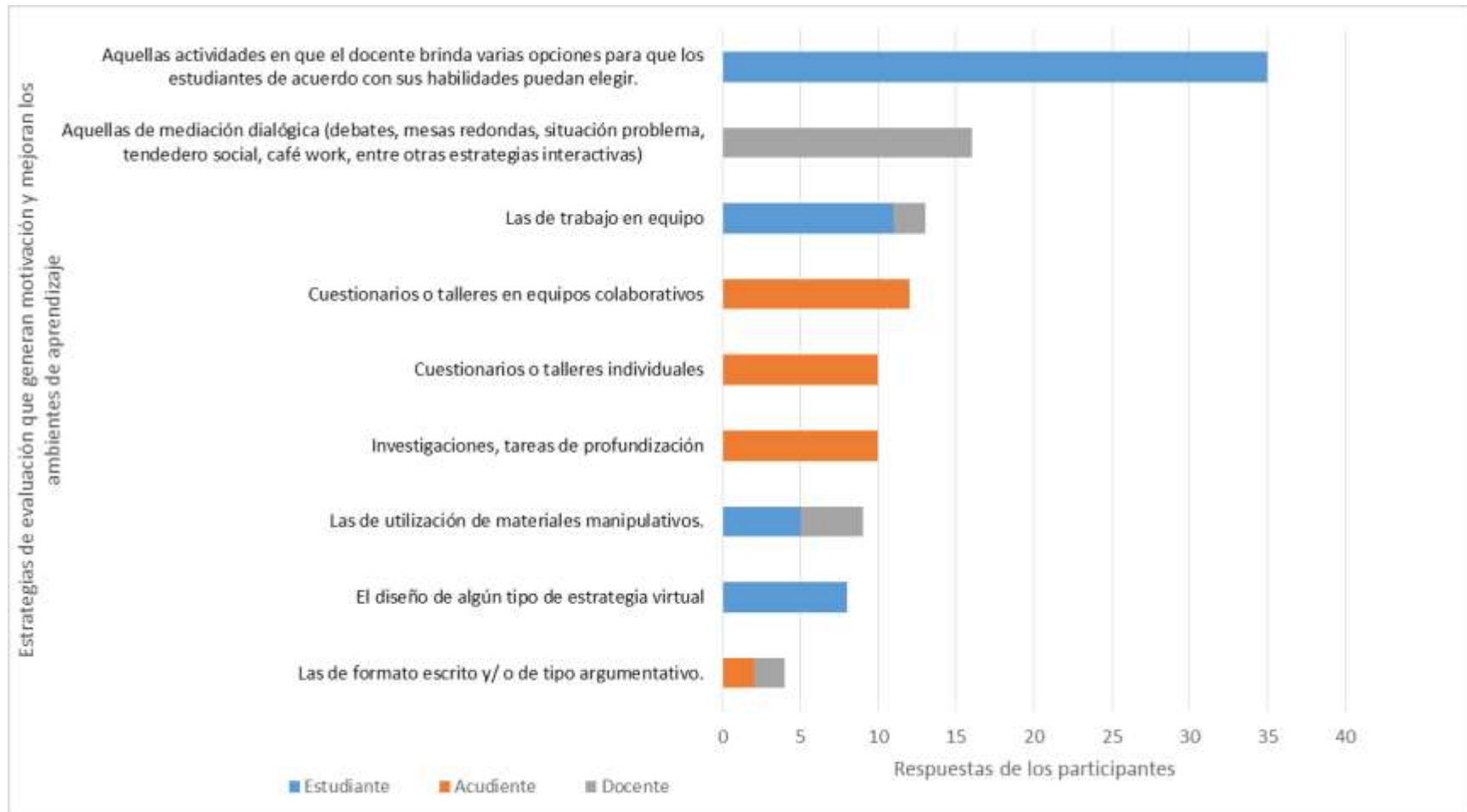
Pese a la postura crítica de muchos autores, frente a las políticas internacionales de sistematización de la educación, conviene revisar la propuesta de aprendizaje permanente para la economía global del conocimiento desde el Banco Mundial, que plantea cómo “la educación contribuye a reducir la pobreza; si los países en desarrollo no fomentan las oportunidades de aprendizaje durante la vida, la brecha de habilidades y tecnología se continuará profundizando entre éstos y los países más industrializados” (Informe Banco Mundial, 2003, p.4).

En este marco de percepción frente a las necesidades de la educación actual cabe señalar que precisa una actualización en todos los procesos que intervienen en ella. Porque se necesita concebir estrategias de enseñanza que empoderen a los estudiantes para asumir la trayectoria de aprendizaje de manera permanente que les permita utilizar esas habilidades a otros entornos y a diferentes situaciones. En esta medida, la evaluación debe enfocarse a coadyuvar y orientar sus capacidades en estos procesos de transferencia del conocimiento.

En el análisis de los hallazgos derivados de la Figura 13, se indagaron aquellas estrategias evaluativas que generan motivación y buen ambiente de clase en las instituciones educativas. La representación gráfica agrupa los resultados obtenidos en el instrumento de cuestionario, así:



**Figura 13** Estrategias de evaluación que generan motivación y mejoran los ambientes de aprendizaje



**Nota.** El gráfico presenta las percepciones de docentes, estudiantes y padres de familia sobre las estrategias de evaluación que generan motivación y mejoran los ambientes de aprendizaje.

**Fuente:** elaboración propia (2021).



Las respuestas más recurrentes en las narrativas de los participantes permitieron establecer de nuevo distintas miradas sobre el proceso evaluativo. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes percibieron que los motivan aquellas estrategias evaluativas donde los docentes brindan varias opciones para que ellos elijan la que más se acomoda con sus intereses y habilidades. De otro lado, para los acudientes, los cuestionarios o talleres con la modalidad de trabajo en equipos colaborativos son aquellas que generan un buen ambiente de clase.

La mayor parte de los docentes (64%) considera que son todas aquellas de mediación dialógica: debates, mesas redondas, situación problema, *coffee work*, tendedero social, entre otras. Y los estudiantes, en su mayoría (60,3%), manifestaron que son las que les brindan opción de elegir entre varias alternativas para evidenciar su avance en el aprendizaje de acuerdo a sus habilidades.

De este modo, un estudiante del grupo focal manifestó que aquellos docentes que: “conversan con nosotros y a manera de charla nos preguntan, ¿Cómo vamos? ¿Si estamos entendiendo? ¿O si tenemos dudas?” (EGFF1). De manera similar, otro estudiante consideró que cuando: “los docentes llegan con ganas y con motivación” así mismo, cuando “hay unos que llegan sin ganas y sin motivación, y eso a uno como que también se le contagia”. Puede decirse que los docentes “cuando llegan motivados, también nos despiertan y eso demuestra interés porque uno aprenda” (EGFF3).

Al respecto, otro estudiante expresó que las metodologías más motivantes para ellos son “...más flexibles; nos dejan más abierta la capacidad creadora y somos de alguna manera más receptivos con el aprendizaje” como las que proponen “dinámicas diferentes. Por ejemplo, a hacer cosas diferentes como dibujos, carteles, posters” (EGFI2).

Los resultados registrados delimitan los condicionamientos impartidos desde una evaluación utilitarista o tradicionalista que continúa enfocada hacia los contenidos y el desarrollo de habilidades netamente memorísticas y aún tiene mucho camino por recorrer en el alcance de una evaluación formativa propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1290 de 2009.

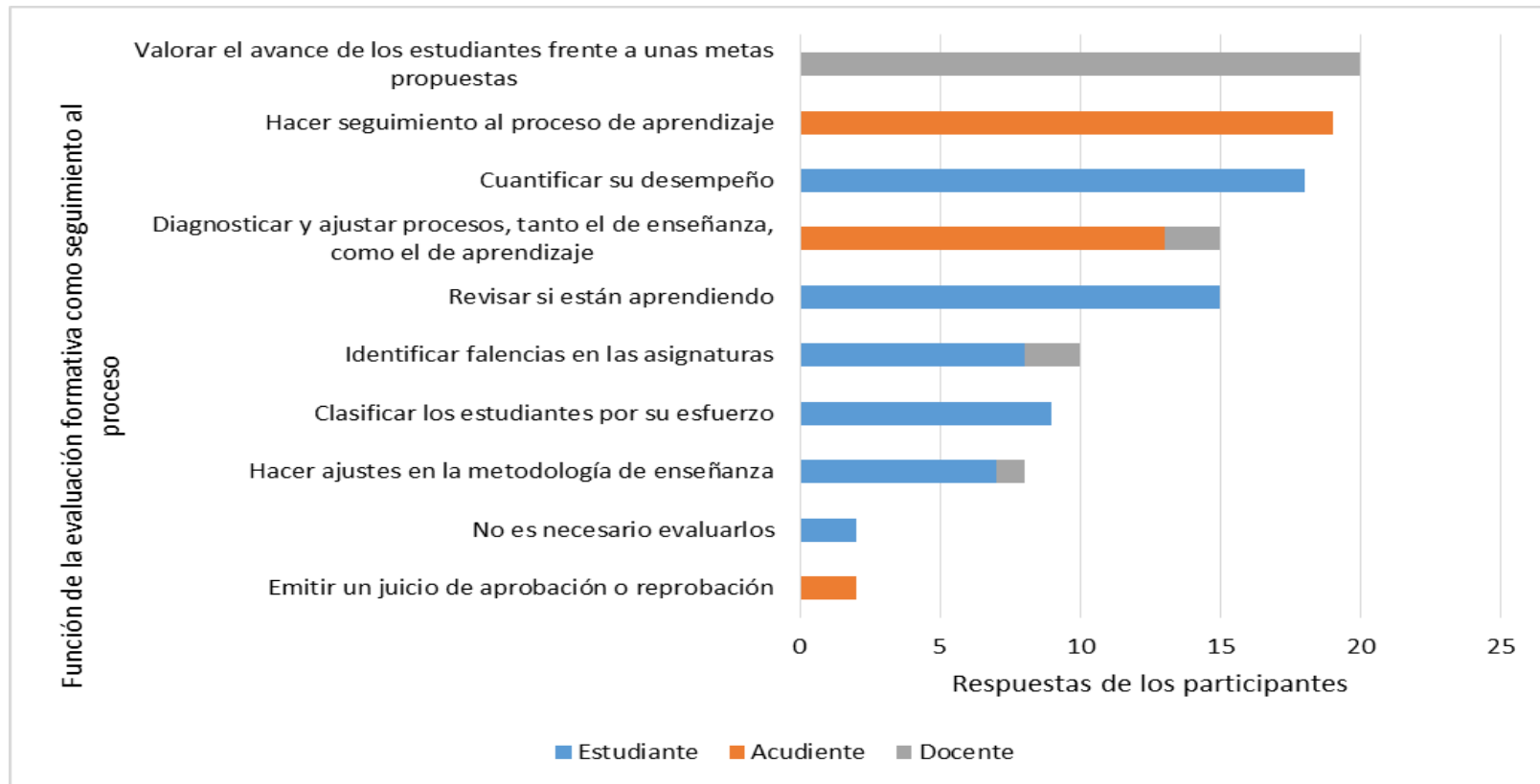
### **Sobre la evaluación formativa**

Las caracterizaciones suscitadas desde hallazgos encontrados en el análisis de los distintos instrumentos aplicados a los participantes, coadyuvaron a la fundamentación de la

evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje, enfocados como oportunidad, mejora y avance.

En tal sentido, Ravela et al, (2014), indagaron sobre evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina, para demostrar el alcance de la realimentación como estrategia que orienta el seguimiento evaluativo, sobre el progreso del aprendizaje logrado por sus estudiantes respecto a las metas de enseñanza propuestas. Desde esta misma perspectiva, se ubican los aportes de Gómez, Sánchez y Rincón (2015), quienes subrayan, que la evaluación es un proceso de reconocimiento y valoración sobre el progreso y seguimiento de los avances de los estudiantes, como se observa en la Figura 14:

**Figura 14** *Función de la evaluación formativa como seguimiento al desempeño*



**Nota.** La evaluación formativa cumple dentro de sus funciones con hacer seguimiento al proceso. De acuerdo a las percepciones recogidas, estas deben ser sus funciones desde el proceso de enseñanza.

**Fuente.** Elaboración propia (2021).

Cabe resaltar que, en su mayoría, los participantes conciben que las funciones de la evaluación están enfocadas a diagnosticar el avance del aprendizaje, que su sentido formativo en el marco de una educación por competencias, puede ubicarse como resultado; pero, al mismo tiempo, como seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un proceso que precisa trascender las prácticas utilitaristas que reducen su alcance en la emisión de un juicio de aprobación o desaprobación (problemática percibida de manera similar por los estudiantes en los grupos focales y en los estudios de caso).

La función de la evaluación formativa se asume en este trabajo, desde la concepción que desarrolla Ahumada (2005), como conjunto sistémico del proceso formativo. Así, en un enfoque por competencias, la construcción del conocimiento, vincula simultáneamente la interacción de los procesos de:

- Enseñanza: el maestro se asume como mediador que propicia ambientes, estrategias y recursos.
- Aprendizaje: producto resultante de la interacción experimental de los estudiantes con situaciones reales del contexto.
- Evaluación: ejercicio de realimentación permanente y continuo que da cuenta de la trayectoria, dificultades, estilos del aprendizaje de los estudiantes y la efectividad de las estrategias y procedimientos de enseñanza. Inherente a los procesos educativos de evaluación y enseñanza.

Del mismo modo, este enfoque es validado por autores como Pimienta (2008), quien afirma al respecto: “por lo tanto, evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico” (p.26). Por lo que la función de la evaluación debe centrarse en procesos de metacognición.

Desde estas consideraciones, el verdadero sentido de la evaluación asume diferentes matices para cada uno de los actores de la comunidad educativa, en correspondencia con las prácticas experimentadas desde cada uno de los roles. Así, por ejemplo, en las respuestas evidenciadas en el gráfico anterior, permite observar que las percepciones asumidas por los docentes, desde las dinámicas particulares que enmarca el actuar pedagógico y didáctico de sus prácticas evaluativas, difieren de las miradas que los estudiantes y acudientes brindaron en torno a este mismo cuestionamiento.

De esta manera la investigación se propuso fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa, desde las distintas miradas de investigadores, pedagogos, estudiosos y autores que continuamente indagan nuevas maneras de acercarse a la comprensión sobre su función orientadora en el camino a trasegar hacia prácticas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo y empoderador en la construcción de conocimientos accesibles y adaptables a los contextos y realidades de los estudiantes.

Por su parte, cabe reconocer que en Colombia se realizan actualizaciones permanentes en los actos administrativos, correspondientes a normativas para ajustar el proceso evaluativo. Actualmente, por ejemplo, el decreto 1290 y el Documento 11 (MEN, 2009b), promueven y regulan la creación de SIEE desde un enfoque formativo.

En este mismo alcance, el Ministerio de Educación Nacional diseñó algunas estrategias como: el Día E y el Programa Todos a Aprender, entre otros proyectos que buscan promover la apropiación del enfoque de evaluación formativa dentro de las prácticas educativas. No obstante, los hallazgos encontrados, donde los estudiantes consideran que: “para muchos docentes es la varita para controlar el grupo hasta en lo comportamental” (EGFI6), evidenciaron la prevalencia de prácticas evaluativas tradicionalistas que no favorecen el aprendizaje de los estudiantes y, por el contrario, representan fracaso escolar.

La profesora Sanmartí (2021) da cuenta de la vigencia de esta problemática: “cambiar la evaluación exige un cambio profundo en cuanto a ideas, prácticas y emociones que están muy arraigadas socialmente” (p.14). Sin embargo, agrega que este desafío emancipatorio invita a los docentes a la reflexión en torno a las implicaciones sociales y culturales que subyacen a la acción valorativa en los contextos educativos y académicos, a partir de la confrontación de sus objetivos y prácticas discursivas.

En tal sentido, la mirada formativa en la evaluación implica que el maestro, en su labor sistemática de recolección de evidencias de aprendizaje, se cuestione sobre cuánto sabe sobre sus estudiantes, para garantizar las posibilidades de efectividad de su acompañamiento. Del mismo modo, precisa revisar cuáles son los instrumentos auténticos que favorecen el acceso al conocimiento de todos los integrantes del grupo desde el reconocimiento de sus estilos, ritmos y habilidades (Sanmartí, 2021).

Una de las problemáticas globales de los sistemas evaluativos es la poca apropiación existente en las instituciones educativas respecto a las disposiciones plasmadas en los documentos que regulan su sistema evaluativo. En esta línea de estudio, organizaciones internacionales como OCDE y CERI (2008), centran sus preocupaciones en los países latinoamericanos, donde se agudizan problemáticas sociales a causa de la reprobación y la deserción escolar.

Las problemáticas expuestas interponen un panorama actual que demanda la transformación urgente de prácticas evaluativas por aquellas que no persistan con el uso de instrumentos con fines netamente memorísticos, en contraposición con metodologías integradoras y contextualizadas que realmente aporten significativamente en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (OCDE y CERI, 2008, p.5).

No obstante, algunos países vienen adelantando capacidad instalada con relación a las prácticas de evaluación formativa, como es el caso de Chile donde se orienta el acompañamiento institucional desde la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE, 2017), encargada de asesorar las dinámicas encaminadas en este alcance para su adopción y apropiación dentro de los establecimientos educativos. En este proceso, se considera como componente humano fundamental el liderazgo ejercido por los directivos para empoderar a sus docentes desde el enfoque de la evaluación formativa a partir del recurso de la Guía de Uso (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p.30).

Para autores como Arribas (2017), evaluar es un proceso complejo que requiere de la reflexión continua del docente. Su primera experiencia constituye el desafío de hallar un instrumento pertinente y objetivo que facilite evidenciar el alcance de la enseñanza en los distintos momentos en los que se da el aprendizaje. Asimismo, precisa presentar otras alternativas que incluyan los diferentes ritmos y estilos que tienen sus estudiantes, labor dispendiosa y continuamente ajustable en la medida que se posee mayor conocimiento de ellos (p.382-385).

Adicionalmente, es importante subrayar que los hallazgos suscitados en las apreciaciones presentadas en los grupos focales están directamente relacionados con los encontrados por Benavides (2018), pese a ser un estudio desarrollado en una población con edades más avanzadas, la condición de aprendizaje reviste características similares. En sus conclusiones enuncia que los estilos de aprendizaje son una variable fundamental al momento de focalizar los

procesos metacognitivos de los estudiantes de acuerdo a sus particularidades. Igualmente, encontró que el uso de diversos instrumentos didácticos favorece su conexión con el conocimiento y potenciar el desarrollo de habilidades para la vida cotidiana y el ámbito laboral con el cual se enfrentará (p.47).

Al respecto Sanmartí (2021) y Agudelo, Rojas, Ocampo y Clavijo (2018), subrayan el papel de agentes de cambio que representan las escuelas y los docentes frente a la actividad de evaluar, para concebir este proceso, como uno mismo con el aprendizaje, desde una mirada ética que imbrica el uso de metodologías e instrumentos articulados con el verdadero sentido que todos los estudiantes accedan al conocimiento.

Por otro lado, Freire (2004), Álvarez (2001), Ahumada (2005) y Sanmartí (2021) consideran que en la evaluación formativa el aprendizaje no se representa por el cúmulo de conocimiento memorístico sino por la capacidad asumida por los estudiantes para interpretar las nuevas ideas desde sus saberes previos e implementarlas en las situaciones problema propuestas.

De modo tal, la función de la evaluación formativa debe centrarse en activar la motivación y curiosidad del estudiantado por aprender y profundizar en el saber en busca de soluciones. Así, las habilidades de autorregulación y autoconocimiento les permiten consolidar un proyecto sostenible en los distintos períodos de su trayectoria de vida (Freire, 2004; Sanmartí, 2021).

Al respecto, un estudiante en el grupo focal expresó: “cuando nos enseñan, lo hacen es para el momento; no nos enseñan cosas importantes, que nos generen interés con lo que vamos a hacer cuando salimos del colegio” (EGFI). Es preciso señalar que la evaluación formativa en los escenarios educativos debe ser participativa, generar espacios de reflexión y diálogo continuo, entre los sujetos de aprendizaje y aquellos que implementa unas prácticas metodológicas de enseñanza.

En otras palabras, el llamado en la actualidad es asumir una manera diferente de la evaluación como proceso de seguimiento y mejoramiento. En tal sentido, resulta relevante lo planteado por Ahumada (2005):

Esta forma de concebir la evaluación del aprendizaje de nuestros estudiantes hace hincapié en los resultados antes que en los procesos; en los rendimientos y desempeños finales más que en el manejo de determinadas estrategias y procedimientos, en consecuencia, configura una forma particular de evaluar de parte de los profesores, que a su vez repercute en las formas de aprender del estudiante (p.25-26).

El poder asumir que los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje imbrican relaciones entre ellos es un desafío vigente que compele al maestro a dimensionar nuevas maneras de visionar los ambientes educativos.

Para Pereira-Chaves (2015), Segura (2018), Muriel, Gómez y Londoño (2020), es preciso concebir el alcance de la evaluación formativa, más allá de la diversificación de estrategias y métodos innovadores de aprendizaje o evaluación de manera mecánica. Precisa, además, un viraje en la mirada reflexiva, crítica y abierta al cambio, para vincular la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como procesos genuinos del aprendizaje.

Por último, cabe destacar la investigación de Torres, Barrios y Pantoja (2014), quienes consideran crucial gestar un aprendizaje mediado por una evaluación formativa que reconozca los estudiantes como sujetos activos en los diferentes momentos de planificación, desarrollo práctico y consolidación del conocimiento “desde enfoques incluyentes, integradores, participativos para el desarrollo de las competencias” (p. 266).

### **Las estrategias desde la evaluación formativa**

El apartado anterior fundamentó la función de la evaluación formativa en correspondencia a las necesidades educativas y a problemáticas vigentes de reprobación y deserción escolar, ávidas de estrategias metodológicas que salgan al encuentro, para cerrar las brechas de aprendizaje y propender el avance hacia una educación de calidad. En tal sentido, cabe subrayar que los hallazgos encontrados en la triangulación de información permitieron establecer relaciones entre la propuesta evaluativa desarrollada en este trabajo y las políticas de gobierno a nivel local y nacional.

En primera medida, las iniciativas locales proyectadas por la Secretaría de Educación, enuncian la implementación de estrategias para cualificar las prácticas educativas en la ciudad de Medellín, reflejadas en el Plan Educativo Municipal –PEM 2016-2027. A su vez, en ese documento se diseña la ruta de procedimientos para lograr una educación integral, humana y sostenible (PEM, 2017, P.63). Para este alcance, se establece la necesidad de instaurar un proceso evaluativo enmarcado desde la siguiente conceptualización: “...la cultura de la autoevaluación es un proceso de vigilancia e inteligencia de carácter participativo, integral y permanente” (2017, p.70).

En esta misma línea de transformación evaluativa se diseña el Plan Nacional de Educación 2016-2027, donde definen acciones de revisión, seguimiento y estrategias metodológicas, como prácticas de enseñanza para garantizar la accesibilidad hacia el aprendizaje de todos los estudiantes, con miras al progreso del país (2017, p.285).

Desde este enfoque de transformación social, los investigadores Torres, Estrada y Pantoja (2014), en su estudio sobre los SIEE, desarrollado en Nariño - Colombia, encontraron que la evaluación formativa posibilita nuevas maneras metodológicas y didácticas de acercamiento de los estudiantes al conocimiento (p.249).

En el Decreto 1290 de 2009, con el cual se regula la implementación de los SIEE en las instituciones educativas, hace alusión a la diversificación de estrategias evaluativas y de enseñanza. Este documento concede potestad y autonomía para que cada establecimiento educativo, diseñe un sistema diferenciado, con base en la caracterización geográfica y sociodemográfica de su territorio; y a las condiciones inherentes a sus posibilidades, intereses y necesidades (p.44).

Finalmente, es indispensable para lograr la calidad educativa concebir la manera como el conocimiento se moviliza en los estudiantes desde la diversificación de estrategias metodológicas y prácticas de aula. Igualmente, los profesores requieren empoderar en sus clases momentos de realimentación, autorregulación (autoevaluación y coevaluación) y valoración. Así, con estas acciones podrán establecer una correspondencia directa y recíproca entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

### **Prácticas evaluativas**

En este último apartado, se fundamentan las prácticas evaluativas desde lo planteado por Álvarez (2001) sobre la educación como vínculo de acceso a la cultura y el conocimiento. Por ende, un bien público y patrimonio histórico, con prácticas evaluativas incluyentes y diversificadas desde su accionar metodológico, que vele por subsanar las brechas de acceso al aprendizaje (pp. 12-13).

Al respecto, Álvarez (2001), Ahumada (2005) y Sanmartí (2021), describen la evaluación formativa desde su función mentora de la enseñanza y el aprendizaje; precisa que toda actividad, estrategia o práctica evaluativa desarrollada por los profesores, debe reflejar la continuidad e integralidad de estos procesos. Por lo tanto, el compromiso educativo es fundamental para lograr

que los instrumentos puestos al servicio de la enseñanza, como el saber que recibe el estudiante con cada uno de ellos, sean valiosos y eficaces en la construcción de un proyecto de vida exitoso (Álvarez, 2001, p.16).

De modo similar, Gimeno y Pérez (2008), proponen un compendio de modelos y teorías psicológicas, delimitan y definen instrumentos y estrategias metodológicas, con las que se posibilita garantizar el aprendizaje por parte de los estudiantes (pp. 40-41). Cabe precisar que, muchos profesores son conscientes de la necesidad de “tener en cuenta a los estudiantes más desde su ser y vivir, que desde un mero hacer. Hay mayores estrategias para lograr evaluaciones menos traumáticas o cerradas” (DEA1).

Entre estos modelos desarrollados, se ponderó el aprendizaje significativo por su relación directa con uno de los sustentos defendido por Álvarez (2001), Ahumada (2005) y Sanmartí (2021), como es el de saberes previos. En tal sentido, la propuesta de Gimeno y Pérez (2008), sobre el proceso de enseñanza, exige al maestro validar la efectividad de las estrategias o materiales, que conecten el nuevo conocimiento con las estructuras del pensamiento de sus estudiantes (p.39).

El aprendizaje significativo otorgó empoderamiento a la activación de los saberes previos, como estrategia de enseñanza obligada para todo proceso formativo. Desde Gimeno y Pérez (2008), subrayan que esta teoría, además, logró validar la función que cumplen estos de conectar el nuevo conocimiento a partir de situaciones reales del contexto. Asimismo, destacan su importancia por vincular el componente motivacional, aunado a las prácticas y el uso estratégico de distintos materiales para su afianzamiento (pp.46-49).

En esta línea de pensamiento también se encuentra Freire (2004), quien señala de manera vehemente que el maestro en su proceso de enseñanza precisa concentrarse en la búsqueda de estrategias metodológicas que garanticen cohesión entre ese saber histórico y cultural, preestablecido en una comunidad, y el nuevo conocimiento. De esta manera, lograr desarrollar en los estudiantes su capacidad de análisis y autorregulación para potenciar el aprendizaje, como un proceso permanente durante toda su vida (p.53-54).

Cabe recordar que el concepto de enseñanza en Colombia está centrado en un enfoque por competencias, que surge como propuesta de intervención, para subsanar los vacíos

educativos evidenciados en las pruebas internacionales y, buscó conectar la educación básica y media desde las necesidades encontradas en los niveles de educación superior. Este proceso, convocó la concreción de escenarios para la enseñanza de competencias genéricas, prácticas y abstractas, para que los estudiantes pudieran, además de adquirir un saber integral, contextualizarlo a situaciones reales del contexto (Ministerio de Educación, 2009, pp.2-3).

Desde esta perspectiva, la investigación, consideró fundamental el aporte de Gardner (2001), con su teoría de las inteligencias múltiples. Por su propuesta particular, sobre la caracterización temprana de los estudiantes, desde sus capacidades e intereses, para establecer una trayectoria de aprendizaje, que posibilite construir opciones diferenciadas y pertinentes para la elaboración de su proyecto de vida. De manera simultánea, sugiere ofertar cursos especiales de nivelación o profundización de ciertas competencias, acordes a las características y condiciones de cada individuo, y así “...determinar si las teorías del aprendizaje y la enseñanza pueden cruzar con facilidad las fronteras racionales o si es necesario rediseñarlas en forma continua a la luz de las particularidades de cada cultura” (p.25).

En esta línea, se encontró el aporte de los investigadores Flórez, Páez, Fernández y Salgado (2019), quienes plantearon que el valor de la información que recoge el maestro es invaluable para la toma de decisiones oportunas, asertivas y efectivas en los distintos procesos educativos. A tal punto, que favorece el alcance de las competencias en los estudiantes (p. 66).

Con respecto a la concepción del aprendizaje, desde Ahumada (2005), los principios consisten en no desintegrar los contenidos. Pues, los estudiantes deben aprender a partir de situaciones experimentales y reales, en las que el docente es un mediador entre sus saberes previos y el nuevo conocimiento. Subraya el error como elemento fundamental para afianzar los procesos de autorregulación y autoevaluación y le concede un lugar relevante a la motivación y la emoción en la adquisición del aprendizaje. Por último, enuncia la necesidad de dar continuidad y utilidad al saber adquirido; es decir, poder retomar los aprendizajes en diferentes momentos de la formación (pp.17-19).

Es preciso retomar el pensamiento de Gardner (2001) para revisar cómo los individuos están dotados cognitivamente para acceder mediante un abanico de posibilidades al desarrollo de sus habilidades y destrezas, en interacción cultural con su entorno. Esta actividad instauro en ellos una capacidad de confianza, en la medida en que les favorezca sentirse competentes. En los

casos contrarios, en que un sujeto no logra percibir o evidenciar una condición de seguridad, termina frustrado o descalificado. Situación que aumenta su posibilidad para abandonar de manera momentánea o definitiva los espacios formativos (p.12).

En esta primera parte se desarrolló de manera general el concepto de evaluación. No obstante, se hace necesario ahondar las categorías de enseñanza y aprendizaje en los dos siguientes capítulos, para lograr establecer los nexos existentes entre estos procesos bajo un enfoque de evaluación formativa.

### **Análisis de resultados**

Frente a la construcción colectiva del concepto de evaluación (Figura 4), se pudo determinar que en el cuestionario el 23% de los estudiantes y el 20% de los docentes la consideran como un proceso de mejora, una oportunidad para avanzar. No obstante, para los estudiantes en el encuentro de grupo focal, los significados se orientaron con tensión, bloqueo, estrés, miedo (EGFF). Para los autores Álvarez (2001), Freire (2004) y Sanmartí (2021), una evaluación que genere temor no genera aprendizaje. Este proceso suele pasar desapercibido en las mismas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Desde la construcción colectiva de las prácticas de mayor uso en las instituciones educativas (Figura 4), se pudo constatar con los datos del cuestionario, que son los talleres, evaluaciones, trabajos individuales y en equipo. Al respecto, los estudiantes en los grupos focales manifestaron de forma reiterativa, que las prácticas prevalecientes de enseñanza, aprendizaje y evaluación giran alrededor de la dinámica taller, explicación y evaluación. “nosotros también ya nos adaptamos a esta metodología tradicional y hasta nos sentimos raros cuando un docente llega con otras cosas” (EGFF3).

Al respecto, los investigadores Escribano (2018), Chacón (2019) y Arribas (2017), concluyeron que el enfoque de educación por competencias requiere la actualización de las prácticas tradicionalistas que aún prevalecen en los escenarios escolares; la escuela debe estar en permanente actualización de su currículo y el maestro diseñar estrategias pedagógicas y didácticas que le posibiliten gestionar ambientes accesibles y diversos para los estudiantes.

Sobre las estrategias evaluativas que los motivan a continuar con el aprendizaje (Figura 5), las percepciones de los estudiantes se orientaron por aquellas en las que los profesores les

permiten elegir entre varias opciones de presentar un trabajo, de acuerdo con las habilidades que tienen. Por parte de los profesores y padres de familia, consideraron que deben ser las actividades participativas, de mediación dialógica y trabajo en equipo. Respecto a su trazabilidad con los instrumentos de grupo focal y estudio de casos, es imprescindible referenciar que, para los estudiantes, estas continúan descontextualizadas y poco diversificadas para garantizar el derecho al aprendizaje.

Cabe subrayar que Díaz (2015) propuso en sus conclusiones que “es necesaria la puesta en marcha de un currículo consensuado entre maestros, padres y autoridades comunitarias, que se sintonice con las necesidades de la comunidad circundante a la escuela y las expectativas de los sujetos que participan en ella” (p.189). Por su parte, Montes y Gamboa (2018) señalan la importancia de apropiarse del enfoque formativo que trajo consigo el Decreto 1290, desde la autonomía institucional para definir criterios para la promoción de los estudiantes y considerar los componentes de evaluación, el currículo y las prácticas pedagógicas (p. 242).

Finalmente, en esta categoría se encontró que la función, las estrategias y las prácticas de una evaluación formativa, a diferencia de una sumativa, se enfoca en hacer seguimiento al proceso, determinar el avance de los estudiantes y el grupo con respecto a unas metas de aprendizaje (Figura 6). En este sentido, el maestro precisa empoderarse como mediador de ambientes que garanticen las estrategias como los recursos didácticos necesarios para que cualquier estudiante, indiferente de su condición pueda acceder al conocimiento. Así, las prácticas precisan partir de una organización estructurada del PEI, los referentes de calidad nacional y la planeación consciente y diversificada.

Para Ahumada (2005), Pimienta (2008), Álvarez (2001) y Sanmartí (2021), la evaluación en estos tiempos de cambio precisa tener un enfoque formativo con funciones diagnósticas, de seguimiento al proceso y sumativas. Pero, principalmente, sus prácticas deben centrarse en la revisión de cómo aprenden los estudiantes y buscar las estrategias didácticas que logren armonizar sus estilos con los ajustes pertinentes para que todos puedan aprobar.

En esta medida, Torres, Barrios y Pantoja (2014), Flórez, Páez, Fernández y Salgado (2019) determinaron el papel fundamental del maestro para liderar los cambios en un paradigma evaluativo y es a través de estrategias flexibles, dinámicas y participativas que favorezcan el desarrollo de competencias en los estudiantes

## **Capítulo 5. Transformar las prácticas evaluativas desde la enseñanza para avanzar hacia el aprendizaje en una educación de calidad**

### **La enseñanza desde el contexto evaluativo**

Este capítulo se concentra en la categoría de la enseñanza. En la primera parte se aborda esta categoría con relación al proceso evaluativo. Luego, se analizan las problemáticas, aciertos y desafíos vigentes que un profesor debe considerar desde las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes. También se establecen las subcategorías del enfoque por competencias como los saberes previos y su incidencia en la aprehensión del conocimiento; la diversificación metodológica y la inclusión; la realimentación o metacognición; los momentos de autoevaluación, coevaluación y autorregulación. Y al final, se presenta el contexto didáctico desde el rol del maestro.

Así mismo, en este apartado se confronta la información recolectada desde los instrumentos aplicados como cuestionarios, entrevistas, grupos focales y rejillas de análisis con datos relevantes del proceso evaluativo a nivel nacional, a la luz de los aportes de teóricos e investigadores que reafirmaron o debatieron estos hallazgos. Para tal efecto, se consolidó un informe comparativo con las tasas de reprobación escolar en Colombia, registradas entre los años 2015 a 2018 (último informe vigente), en el Índice Sintético de la Calidad Educativa (de aquí en adelante, ISCE).

Cabe aclarar, que las interpretaciones estructuradas en la categoría de evaluación se desarrollaron bajo el modelo de educación por competencias, instaurado en Colombia alrededor del año 2000 enmarcado en el Decreto 1075 de 2015, en el cual se unificaron las normativas del sector educación; el Decreto 1290 y el Documento 11 (MEN, 2009b), propuestos para el diseño y apropiación de los SIEE.

En este sentido, el desenlace de los fundamentos teóricos se sustentó desde autores como Gimeno y Pérez (2008); Álvarez (2001, 2005); Ahumada (2005); Díaz (2002); Freire (2004); y Sanmartí (2021), quienes construyen las categorías principales de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además, de las subcategorías mencionadas en los párrafos anteriores.

Desde el Plan Nacional Decenal 2016-2026, el MEN se propuso como retos para el marco educativo, el poder mitigar la problemática de deserción escolar en los niños, niñas y jóvenes del país. De acuerdo con las cifras de este informe, sólo un 44% de aquellos que inician

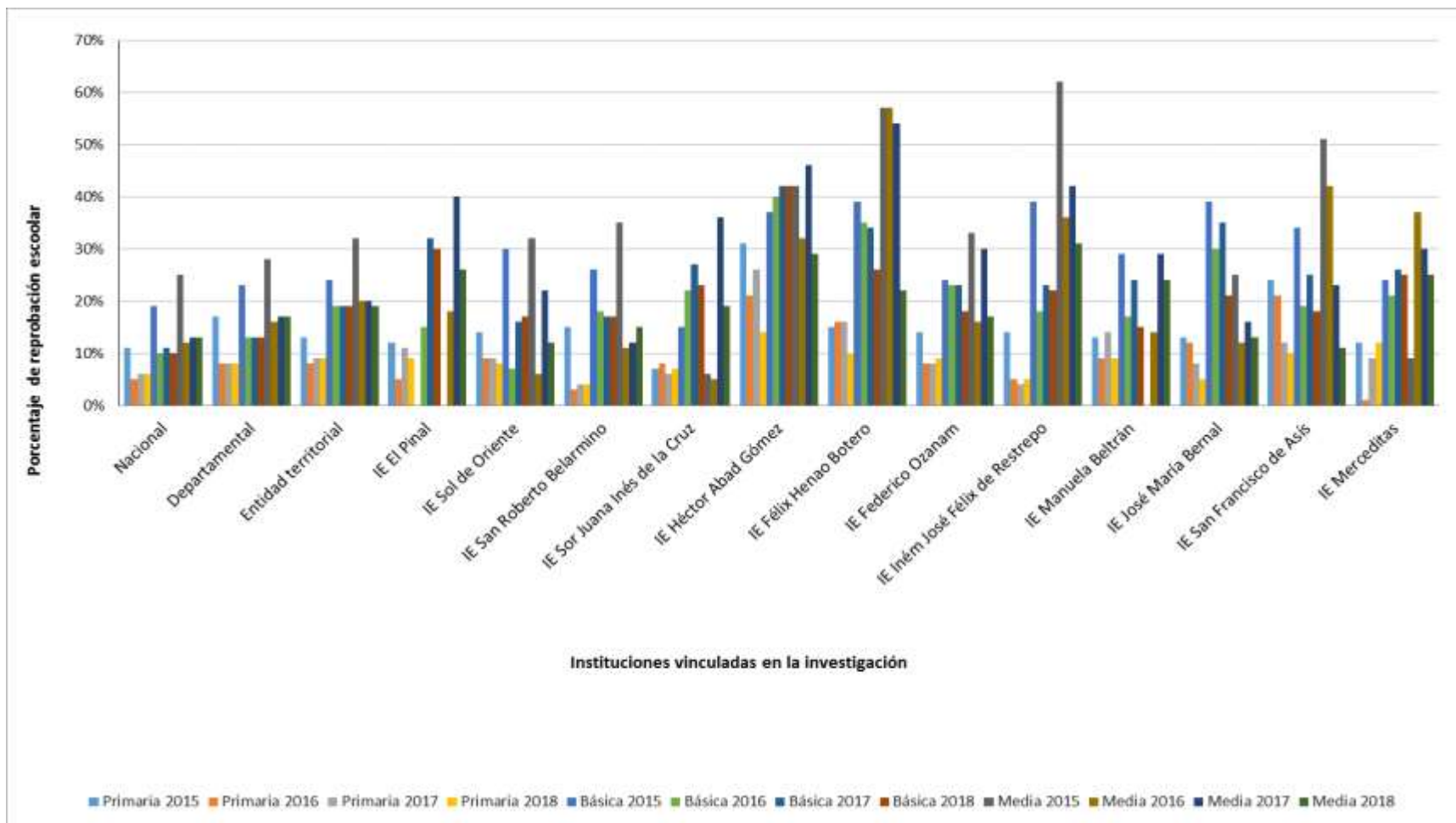
el ciclo educativo logra culminar la trayectoria completa de sus estudios y acceder a la consolidación de un proyecto de vida exitoso (p.74).

Una situación que denota preocupaciones frente a una alta tasa de deserción escolar, que representa el 56% restante de estudiantes que no culminan el proceso formativo. Bajo este panorama, la cuestión a considerar se centra en las problemáticas que a nivel social, económico y cultural se generan como consecuencia de la desescolarización de los niños y jóvenes y las pocas oportunidades que tendrán para acceder a un trabajo formal. Del mismo modo, es relevante reconocer que las dificultades se agudizan en el ámbito rural, donde se evidencia, a mayor escala, la ausencia del Estado y, en su defecto, la presencia de distintos grupos al margen de la ley que asumen el mando.

Empero, el Gobierno ubica como estrategias para la intervención y mitigación de la deserción escolar, el mejoramiento de la calidad educativa y "...el fortalecimiento de prácticas pedagógicas". Asimismo, otra de las alternativas planteadas se enfoca en hacer "intervenciones y currículos pertinentes para las necesidades y realidades de los jóvenes" (PND, 2017, p.74).

La descripción de las problemáticas educativas vigentes, conllevaron a identificar la prevalencia de prácticas de evaluación tradicionalista y utilitaristas, que afectan los procesos de enseñanza y el acceso al aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Para este alcance, en la siguiente figura se reflejan los datos de deserción registrados en el ISCE, en los años 2015 a 2018, de deserción de las 13 instituciones educativas públicas vinculadas en esta investigación, en comparación con las tasas local y nacional.

**Figura 15** Cifras de reprobación escolar



**Nota.** El color gris oscuro representa el ciclo de básica primaria; color gris medio, la básica secundaria y el gris claro, la **educación media**.

**Fuente.** Elaboración propia con los datos reflejados por el ISCE de cada institución educativa (2021).



Los datos representados en la Figura 15 evidencian la reprobación académica como problemática latente. En tal sentido, puede considerarse la deserción escolar como situación de impacto que la precede. Estas circunstancias representan consecuencias a corto, mediano y largo plazo para las familias y las comunidades. Asimismo, se ve afectado el desarrollo de una sociedad cuyos niños y jóvenes presentan un alto porcentaje de reprobación, tienen dificultades en su proceso de aprendizaje o se encuentran por fuera del sistema educativo.

Desde la inferencia de los datos registrados, se puede establecer que algunas instituciones que oscilan entre los 2.500 y 4.000 estudiantes, presentan una tasa de reprobación por encima de la media nacional, departamental y hasta la misma entidad certificada, como la IE Héctor Abad Gómez y el Inem José Félix de Retrepo. Más preocupante aún la situación de colegios que marcan un porcentaje en este mismo umbral y poseen sólo un aproximado de 1.000 a 1.500 estudiantes matriculados como en la IE Félix Henao Botero y la IE San Francisco de Asís. Se resalta que algunos establecimientos que alcanzaron los mejores rankings en resultados de Pruebas Saber durante los últimos años, como la IE Sor Juana Inés de la Cruz y la IE José María Bernal, no presentan cifras altas al respecto.

González-Valenzuela y Martín-Ruiz (2019), centraron su estudio en demostrar como las prácticas de aula que presentan tareas a manera de desafíos inciden en el fortalecimiento de la motivación intrínseca y la implementación de actividades dinámicas, llamativas y facilitadoras favorecen el aprendizaje de sus estudiantes. Así, para estos investigadores el reto se centró en señalar que el profesor cualifica el proceso de enseñanza cuando lo asume con compromiso y responsabilidad con la planificación de estrategias que conecten el conocimiento con los intereses de los estudiantes (p.8).

De modo similar, Arribas (2017) reiteró que los procesos de enseñanza orientados desde una evaluación formativa logran despertar la motivación intrínseca en los estudiantes. Asimismo, el investigador enuncia que el profesor cuando implementa estrategias de valoración despojadas de la presión clasificatoria de aprobación o reprobación que denota un número, administra y gestiona ambientes de aula con escenarios favorables para el conocimiento. Empero, el constante uso de prácticas evaluativas tradicionalistas, desarrolla en los estudiantes una motivación extrínseca que tiende a sobrepasar los intereses reales del aprendizaje por obtener a cambio una calificación (p.383).

Al respecto, los estudiantes consideran que la función de la evaluación está condicionada por el proceso de enseñanza que la antecede. Por ejemplo, los profesores que gestan ambientes propositivos y participativos “la convierten en una herramienta de motivación y activación para el aprendizaje” (EGFF5). Empero, en las situaciones donde acontece como estrategia aislada es un instrumento de “categorización”, “encasilla”, y en algunos momentos es “una varita para controlar el grupo en lo comportamental” (EGFF3, EGFF4, EGFF6 y EGFI3).

Para los autores Sanmartí (2021) y Arribas (2017), la idea equívoca de la evaluación como proceso de medición altera seriamente los ambientes de enseñanza y aprendizaje. Pues el verdadero sentido de éste, debe orientarse desde el enfoque formativo, de manera transversal a las prácticas que se desarrollen siempre en beneficio de la calidad educativa y como vínculo directo que conecte los estudiantes con el conocimiento.

En tal medida, romper esquemas que enfrasan la enseñanza en un proceso de impartir conceptos y de prácticas de aula, que correlacionan el buen desempeño de los estudiantes, con la repetición de lo enseñado pese a no representar ningún sentido para ellos (Sanmartí, 2021, p.15). Prácticas confrontadas por los estudiantes, quienes manifiestan “cumplimos con estudiar... por la necesidad de la nota, pero como no revierte mucho interés para nosotros, después del examen se desecha ese conocimiento” (EGFI3).

Pereira-Chaves (2015) y Fraile, Pardo y Panadero (2016) debaten al respecto el sentido formativo de la evaluación. El cual más allá de focalizarse en la adjudicación de una nota, está orientado a guiar el aprendizaje desde ambientes de autoconfianza y autorregulación. Donde el profesor se apropie de diversas herramientas didácticas y metodológicas como las rúbricas, para realimentar a sus estudiantes desde un enfoque de valoración integral que garantice las condiciones de motivación y permanencia de estos en el ciclo escolar.

En el sistema educativo colombiano, el enfoque de la evaluación formativa se introduce en el Decreto 1290 del 2009. Empero, continúa ausente su apropiación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como lo reiteran los autores Quiceno y Peñaloza (2014), debe orientarse su carácter formativo desde las bondades de la realimentación en ambos sentidos, profesores y estudiantes. En tal medida, precisa abrirse al uso de múltiples formatos que posibiliten los escenarios necesarios para evidenciar el avance hacia el conocimiento (p.57).

El uso del error como estrategia para orientar la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes, fortalece las habilidades de autoevaluación y autorregulación en su proceso de

formación (Álvarez, 2005, p.108). En la cotidianidad de las aulas, este es un elemento desaprovechado y tomado desde un uso equívoco para señalar o tachar. Por lo tanto, genera bloqueos, temores y barreras en la autonomía de los estudiantes para asumir su proceso de aprendizaje.

A modo de conclusión, Segura y Benavides (2018), promueven una enseñanza diferenciada que planifique prácticas educativas para los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, la diversificación metodológica debe considerar el uso de variedad de recursos didácticos que puedan sortear todas las situaciones de aprendizaje que se presentan en los contextos escolares.

### **El enfoque por competencias**

El Ministerio de Educación Nacional declara que el currículo es la herramienta que orienta a los actores de las comunidades educativas en su accionar institucional de manera particular en correspondencia con los recursos, oportunidades, necesidades y metas de alcance propuestas. Empero, este es un recurso en constante transformación, que precisa ser desarrollado, rediseñado, ajustado y apropiado según las características propias del contexto escolar de cada lugar.

En Colombia, el currículo es un compendio con competencias multifuncionales que contempla distintas habilidades cognitivas, comunicativas, motrices, emocionales y sociales, para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes dentro del marco de una educación de calidad. Estas se agrupan en abstractas (razonamiento), prácticas (activadoras de las abstractas) y genéricas (transversales a todas). Cada uno de estos grupos imbrica un conjunto de conocimientos a desarrollar para que un estudiante alcance un buen desempeño y se garantice que este logrará consolidar un proyecto de vida exitoso (MEN, 2016, p.126).

Para Valero (2017), la pretensión de este enfoque requiere de una diversificación metodológica y didáctica, que brinde escenarios asequibles para el aprendizaje. En tal sentido, propone al maestro ofrecer distintas situaciones y problemas reales en su práctica educativa, que incentive la autorregulación en los estudiantes y su autonomía para que construyan su propio conocimiento de manera continua y significativa (p.42).

Pese a las bondades de la educación por competencias, para lograr estándares de calidad urgen cambios en las prácticas de aula y los procesos evaluativos, de enseñanza y aprendizaje,

que permitan a los estudiantes culminar su ciclo formativo y consolidar un proyecto de vida sostenible. Un camino que demanda el compromiso de todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa y, al mismo tiempo, se refleje desde el currículo institucional (MEN, 2016, p.140).

Al respecto, Valero (2017) propone que una educación por competencias imbrica el compromiso de directivos y profesores, para ofertar estrategias diagnósticas y prácticas, que contribuyan a que los estudiantes se apropien del conocimiento a través de la resolución de situaciones reales y significativas de evaluación y enseñanza (pp.42, 45).

De manera similar con las anteriores acotaciones, los estudiantes manifestaron desde sus interpretaciones que los profesores "...no nos enseñan cosas importantes, que nos generen interés con lo que vamos a hacer cuando salimos del colegio" (EGFI2), la enseñanza precisa ser más vivencial "en el campo laboral no se va a recordar tanta teoría. Allá se va es a aplicar la habilidad o competencia que uno desarrolló con el aprendizaje" (EGFI2).

Cabe retomar a Valero (2017); y Castro, Martínez y Figueroa (2009) quienes coinciden frente a la necesidad de que los profesores trabajen competencias transversales del saber con el conocer, el ser y el convivir. Esta es la forma como la enseñanza puede aportar para que los estudiantes visionen un proyecto de vida funcional y reviertan bienestar en la comunidad, a partir de las habilidades adquiridas en los procesos de aprendizaje.

Al respecto, Vallejo y Molina (2014), en las conclusiones de su estudio desarrollado en España, consideran que el panorama de formación integral suscita un proceso evaluativo dialogante con las dinámicas propuestas para una educación por competencias, que apropie estrategias metodológicas activas para la promoción y el desarrollo de la autonomía desde una educación de calidad (p.12).

De otro lado, Castro, Martínez y Figueroa (2009); OECD y CERI (2008); y Álvarez (2005) consideran que las dificultades presentadas por los estudiantes con respecto al aprendizaje, deben regular el proceso de enseñanza. No obstante, la construcción de un ambiente de autoconfianza y el desarrollo de habilidades de autorregulación, influirá en su trayectoria de relación con el conocimiento a lo largo de la vida.

Así, para Gardner (2001) y Poplin (1988), cuando el maestro logra poner en escena un contexto de experiencias desafiantes y significativas con relación a los intereses de los estudiantes, se activan las espirales del conocimiento para competir en el desarrollo de

habilidades que consolidan con un comportamiento inteligente para resolver la situación propuesta. No obstante, los estudiantes consideran que los retos de aprendizaje más difíciles no son necesariamente los más eficaces. Por el contrario, el maestro crítico se concentra en “descomponer el conocimiento en micro unidades hasta avanzar a niveles más complejos” (EGFI3 y EEC1).

De este modo, la evaluación en el marco de una educación basada en competencias, precisa consolidar ambientes confiables para erradicar toda posibilidad de deserción o reprobación de los estudiantes. Por el contrario, su esencia será la de motivarlos para avanzar en su proceso de aprendizaje, pese a las dificultades que precisen sortear. En este sentido, la labor del profesor ha de enfocarse hacia el desarrollo de habilidades y dotar con herramientas a sus alumnos para que puedan gestionar soluciones asertivas a los distintos retos que la vida le presenta (Sanmartí, 2021, p.58).

### **Didáctica de la enseñanza**

De acuerdo con Álvarez (2001, 2005, 2011); Sanmartí (2021); Gimeno y Pérez (1997); Ahumada (2005); Díaz y Hernández (2002); Freire (2004), la enseñanza es un proceso que interactúa de manera directa con la evaluación y el aprendizaje dentro del sistema formativo. A su vez, se compone por subprocesos como la didáctica que constituye las posibles estrategias diseñadas para facilitar el acceso al conocimiento.

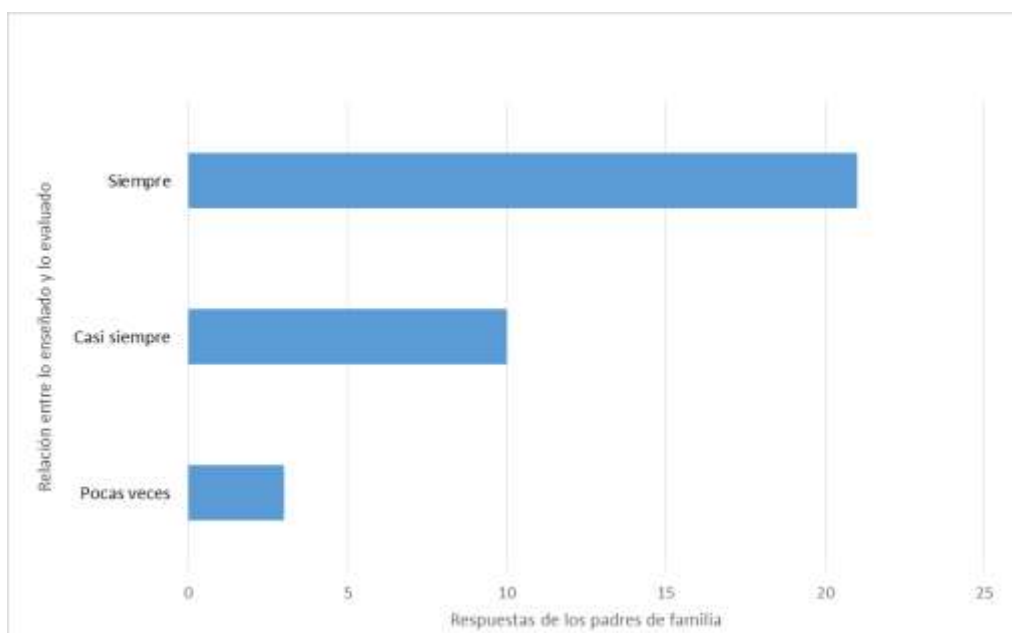
En tal sentido, según Pizarro y Gómez (2018), la didáctica de la enseñanza se concentra en la modificación de las percepciones, creencias, prejuicios y otros componentes psicológicos sustanciales de los sujetos de acuerdo con la pretensión cultural propuesta. De ahí que esta se convierte en un intermediario definitivo para el alcance del aprendizaje (Ahumada, 2005, p.20).

En palabras de Freire (2004), la enseñanza es el proceso en que el maestro se convierte en un artista que moldea a través del conocimiento el pensamiento y postura de los sujetos aprendices. Empero, la enseñanza es confluyente con el aprendizaje. Por lo tanto, es primordial valorar las formas, estrategias o métodos que garanticen su eficacia (p.12). Al respecto cabe referir los aportes de los docentes al considerar que “...solo si los alumnos tienen una buena relación con su profesor, estarán en capacidad de demostrar lo que sabe... la relación empática tiene mucha incidencia en el aprendizaje” (DGFF).

Para Castro, Martínez y Figueroa (2009) y Gardner (2001) la enseñanza se concibe como proceso en el cual se emprenden estrategias enfocadas a la activación motivacional de los sujetos para la construcción significativa del aprendizaje. No obstante, su accionar puede darse en contextos con intención formativa, instructiva o anecdótica. De ahí, que la educación como herramienta de la cultura debe centrarse en validar los saberes sustanciales para su consolidación.

Al respecto sobre las estrategias de enseñanza, en los siguientes gráficos se pueden observar las percepciones de los acudientes sobre si hay coherencia de las tareas y actividades evaluativas con lo que los maestros enseñan. De un lado, en la Figura 16, se puede observar que la respuesta de mayor votación, manifiesta que si existe una relación directa. No obstante, puede denotarse inconformidad frente a esta situación, al establecer comparaciones entre las respuestas de la Figura 17 sobre la metodología usada en la institución.

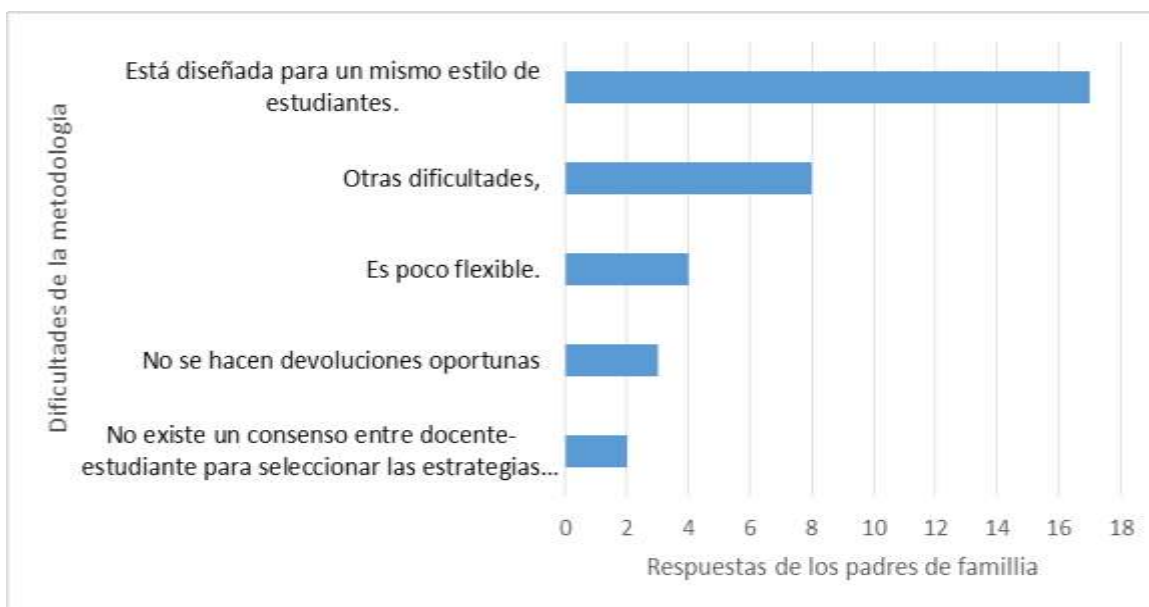
**Figura 16** *Relación entre lo enseñado y lo evaluado*



**Nota.** Esta figura representa las percepciones que observan los padres de familia respecto a la coherencia que guarda lo que se enseña con lo que se evalúa.

**Fuente.** Elaboración propia (2021).

**Figura 17** *Dificultades de la metodología evaluativa*



**Nota.** Esta figura representa las problemáticas que observan los padres de familia en el sistema evaluativo de la institución educativa.

**Fuente.** Elaboración propia (2021)

De acuerdo con los acudientes, la metodología evaluativa de las instituciones educativas presenta algunos aspectos por mejorar como el hecho de estar diseñada para un mismo estilo de estudiantes; refirieron otro tipo de dificultades no generalizables, que son más del estilo particular de cada estudiante que denotan afectaciones en su proceso académico; y otro de los elementos que seleccionaron fue la falta de flexibilidad metodológica por parte de los profesores. Cabe decir, en correspondencia con el proceso de enseñanza, que los estudiantes consideran que aún faltan estrategias para que “los profesores cautiven el interés de los estudiantes, con actividades y tareas más prácticas, flexibles y menos impositivas” (EGFI5).

Puede afirmarse, con respecto al análisis de los gráficos que, probablemente, la problemática sustancial del aprendizaje no sucumbe en la desarticulación entre lo que el docente enseña y evalúa. Empero, sí existe una situación determinante para el aprendizaje efectivo y es la concientización del docente para reconocer que es el artesano que crea o selecciona las herramientas y estrategias que conectan a los estudiantes con el conocimiento. Y, en la medida que aún prevalece prácticas carentes de flexibilización, se dejan excluidos muchos de los alumnos que no pueden acceder por ese medio.

Al respecto, Benavides (2018); Vallejo y Molina (2014); y Hernández-Nodarse (2017), en correspondencia con Gimeno y Pérez (2008), establecieron que la didáctica y la diversificación metodológica, favorecen la vinculación de distintos escenarios para la que los estudiantes puedan evidenciar su avance en el proceso de aprendizaje. La falta de instrumentos o técnicas valorativas va en contraposición con el modelo de educación por competencias, pues limita el desarrollo de habilidades y la adquisición del conocimiento.

Gimeno y Pérez (2008) subrayan la importancia de estrategias didácticas en las cuales los estudiantes a través de la interacción con sus pares potencien valores sociales. De manera que la enseñanza desde los diferentes momentos de la evaluación formativa, centre sus esfuerzos en profundizar los modos como los estudiantes se relacionan, perciben, estructuran, asimilan y contextualizan el aprendizaje (pp.87, 107).

De acuerdo con el MEN (2016) y OECD y CERI (2008) los desafíos que presenta la escuela con relación a satisfacer las demandas de consumo del conocimiento. En este sentido, precisa cualificar los procesos de enseñanza, priorizar las necesidades reales para fomentar un aprendizaje profundo a través de tareas conectadas y contextualizadas de forma coherente. Esta transformación también promueve el trabajo colaborativo como herramienta para potenciar habilidades de relación e interacción en la solución de las distintas problemáticas que acontecen dentro de la sociedad.

Dentro de las conclusiones de este apartado es menester considerar que no hay enfoques o metodologías didácticas de una misma talla, que solucionen las situaciones de aprendizaje de todos los estudiantes. Así, la tarea del profesor se fundamenta en gestar ambientes de aprendizaje diverso, con recursos que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento a partir de situaciones problematizadoras y experimentales, el diálogo y la comunicación asertiva y las estrategias de una evaluación formativa de acompañamiento y seguimiento continuo al logro de las metas propuestas (OECD y CERI, 2008; Poplin, 1988; y Valero, 2017).

### **Saberes previos y la aprehensión del conocimiento**

La subcategoría de los saberes previos es una de las que ocupa un lugar relevante en la inclusión y el acceso al aprendizaje por parte de los estudiantes. Existen diversas teorías como la naturalista y la constructivista que confirman su importancia para la activación y modificación de la estructura cognitiva. Cabe decir, que la mediación pedagógica y didáctica surten beneficios de

eficiencia y calidad en el desarrollo de las habilidades y competencias, cuando se logra conectar el nuevo conocimiento con el cúmulo de información sobre el mundo de cada sujeto (Segura, 2018; Murillo y Román, 2019).

Para Ahumada (2005) y Freire (2004), la enseñanza consiste en modificar la percepción y el pensamiento preexistente en los estudiantes, dotarlos con habilidades y elementos que los hagan competentes ante las adversidades. En este sentido, cuando un profesor tiene claridad con respecto al contexto que circunda su comunidad educativa, se concentra en la planificación de estrategias plausibles a las necesidades, intereses y recursos con los que cuenta para ampliar las miradas y el abanico de posibilidades con las que cada uno pueda relacionarse y desenvolverse en el mundo.

Según Ahumada (2005), el proceso de conexión entre las estrategias de enseñanza con los saberes previos de los estudiantes, se convierte en una actividad que posibilita la relación simultánea de la evaluación con respecto al aprendizaje. Es un sistema que parte de un momento inicial, avanza en su trayectoria cuando modifica las estructuras de pensamiento y logra la adaptación del conocimiento, al poner a prueba el desempeño de las habilidades cognoscitivas con una situación real o problematizadora de un área del saber (p.20).

Al respecto, cabe referenciar las respuestas de los docentes con relación a la efectividad que pueden tener las estrategias evaluativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como se observa en la siguiente figura:

**Figura 18** Estrategias de evaluación que favorecen la enseñanza



**Nota.** Esta figura representa las percepciones de los docentes sobre las estrategias que brindan un buen proceso de enseñanza con un enfoque evaluativo.

**Fuente.** Elaboración propia (2021)

Lo manifestado por los docentes, con respecto a las estrategias más utilizadas para favorecer la construcción del conocimiento, se encuentra en sintonía con los hallazgos de Castro, Martínez y Figueroa (2009), quienes concluyeron que la mediación pedagógica del maestro debe estar orientada desde los saberes previos de los estudiantes y conectarse con situaciones problema o experiencias reales de su mundo cotidiano (p.85).

En esta misma perspectiva, Brown, Collins & Duguid (1989) como investigadores de metodologías utilizadas para la enseñanza de un idioma, determinaron que uno de los problemas más específicos para el aprendizaje en este campo, es el hecho de que muchos profesores no parten de los conocimientos previos del contexto y las connotaciones que denotan interés y significancia para los estudiantes. Este desconocimiento hace que el vocabulario o ejemplos de modelación, sean incomprensibles e insignificantes para ellos y no se genere una activación de acceso directo con el saber (pp.33-34).

Al respecto Poplin (1988) y Ahumada (2005) coinciden como el proceso de aprendizaje se modifica a través de un constructo de estrategias, que logran transformar el pre-saber albergado en las estructuras de pensamiento culturalmente arraigadas de los estudiantes. En este sentido el conocimiento es un proceso que demanda la interacción social para la activación y desarrollo de habilidades tales como la automotivación y autoselección desde prácticas experimentales significativas del entorno.

Finalmente, Valero (2017); Freire (2004); Poplin (1988) consideran que la espiral del conocimiento, siempre parte de los saberes previos. Y es la confrontación con sus situaciones adversas, que demanda el despliegue de habilidades y competencias. Asimismo, promueven el socioconstructivismo como modelo de enseñanza que favorece escenarios de interacción para la configuración social del aprendizaje.

### **Diversificación metodológica e inclusión**

Esta investigación permitió profundizar sobre la relevancia que denota el rol del profesor en los procesos de flexibilización e inclusión curricular. Estas conclusiones se podrán percibir en cada uno de los párrafos a desarrollar. Después de analizar autores como Freire (2004); Santos y Garrido (2015); Sanmartí (2021); Ahumada (2005), se pudo establecer que sólo estos pueden gestar ambientes propicios para el aprendizaje, en la medida que se conecten con las necesidades,

particularidades e intereses de sus estudiantes desde esos saberes previos que los constituyen como pertenecientes a una comunidad educativa en particular.

En la medida en la que cada profesor logra provocar y fraguar ambientes propicios para que cohabiten los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje se consolida la calidad educativa. Es decir, que existe una marcada incidencia entre el compromiso que asume un docente desde el uso diversificado de estrategias didácticas en su quehacer pedagógico y el nivel de posibilidades que puedan tener los estudiantes para aprender.

Al respecto, Santos y Garrido (2015) analizaron que la adquisición del conocimiento suscita la interacción de un ciclo que vincule los cuatro tipos de estrategias con las cuales se accede al aprendizaje. Asimismo, este proceso requiere de una evaluación, enseñanza y aprendizaje mediados desde situaciones experimentales; prácticas y reflexivas; momentos de planificación; y el uso de conjeturas teóricas (p.328).

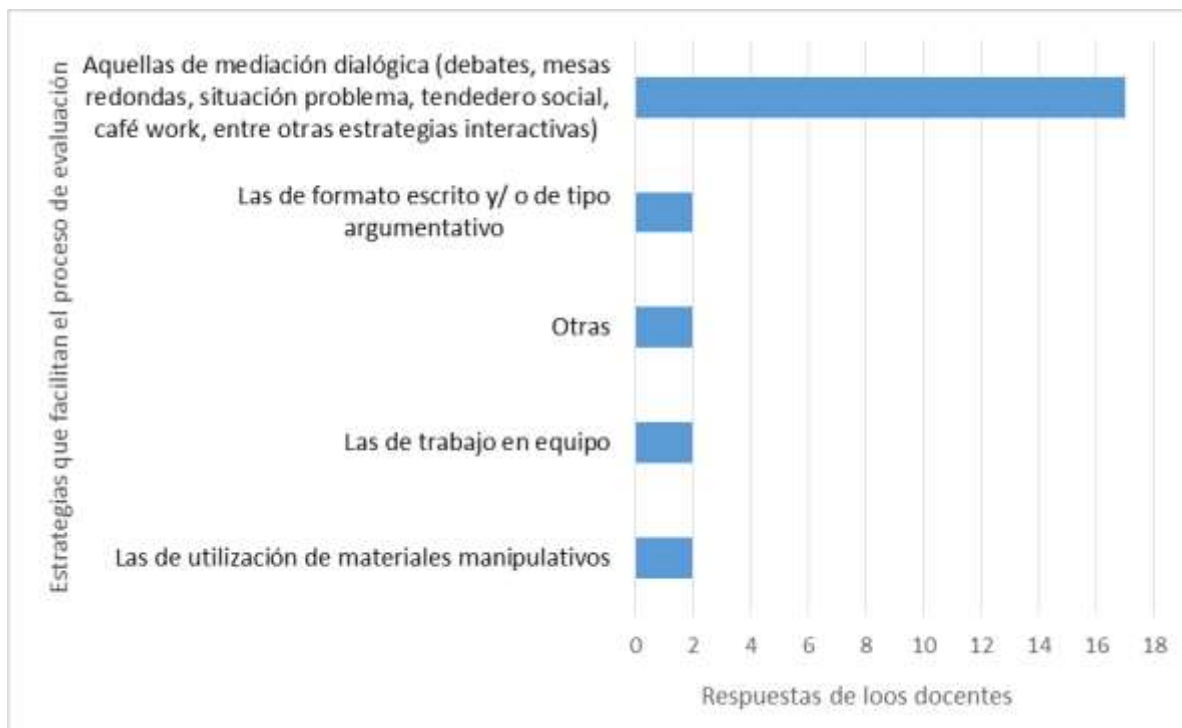
En cambio, para Gardner (2001), el profesor en el proceso de enseñanza debe considerar múltiples estrategias para la consolidación de ambientes de aprendizaje asequibles e incluyentes. Desde esta posición, plantea que son siete tipos de inteligencia que puede poseer un sujeto para relacionarse con el conocimiento. Por lo tanto, los procesos de enseñanza que limitan el uso de estrategias metodológicas coartan el acceso al aprendizaje (p.10). Esta postura concuerda con los docentes participantes al considerar que “el proceso evaluativo es complejo y requiere de muchas estrategias para que haya un verdadero conocimiento de lo que el estudiante aprendió” (DGFF).

En tal sentido, puede afirmarse que la diversificación metodológica denota la posibilidad o limitación de los estudiantes para acercarse al conocimiento. En esta medida el profesor es un referente fundamental para el diseño de espacios y escenarios motivadores con características significativas sobre los intereses de los estudiantes. Así, la esencia del aprendizaje también radica en poder conectar la escuela con el mundo de las situaciones cotidianas que viven los niños, las niñas y sus familias, de las cuales albergan infinidad de conocimientos (Castro, Martínez y Figueroa, 2009, p.20).

También, las percepciones de los docentes permitieron establecer, de acuerdo con las estrategias, que pueden mejorar el proceso de aprendizaje. Que para la mayoría de ellos están relacionadas con aquellas que favorecen ambientes de mediación dialógica como los debates, mesas redondas, situación problema, tendadero social, *coffee work*, entre otras herramientas interactivas. Caso contrario, el trabajo en equipo relacionado con la resolución de tareas con

pocos niveles de razonamiento aportan poco a evidenciar un buen proceso evaluativo como se observa a continuación.

**Figura 19** Estrategias que facilitan el proceso de evaluación



**Nota.** Esta figura representa las problemáticas que observaron los docentes sobre las estrategias que facilitan el proceso evaluativo en la institución.

**Fuente.** Elaboración propia (2021).

De nuevo aparece la connotación del rol facilitador y creativo del maestro para gestar prácticas con estrategias participativas para favorecer experiencias diferenciadas a partir de la mediación dialógica. Un proceso que demanda compromiso y asertividad para permitir a los estudiantes sentir seguridad para expresar sus opiniones y posturas frente a una problemática propuesta. Al mismo tiempo, debe documentarse las planeaciones, herramientas, tareas, metodologías y procesos que le facilitaron reconocer las particularidades, necesidades e intereses (MEN, 2017, págs.30, 46).

En esta perspectiva, Castro, Martínez y Figueroa (2009) encontraron que la normativa de evaluación no insta una manera específica o determinada para implementar el proceso evaluativo. Más bien ofreció orientaciones para que cada IE en su autonomía buscara los

modelos de enseñanza, evaluación y aprendizaje más acordes con sus particularidades, necesidades y características de su comunidad educativa (p.44).

No obstante, el desafío de los maestros que buscan transformaciones educativas consiste en generar consciencia del profesionalismo y compromiso que implica el proceso de enseñar que se adquiere cada año con los estudiantes. Situación que demanda pensar cómo abrir una ventana de posibilidades que conecte a cada uno de ellos, desde sus necesidades e intereses, con el aprendizaje y al mismo tiempo posibilitar el demostrar su avance.

En esta medida, la diversificación metodológica es la manera incluyente que garantiza el aprendizaje de los estudiantes con sus particularidades. Las estrategias deben estructurarse con la presentación de tareas con distintos niveles de complejidad. Esa es la calidad educativa, poder ofrecer alternativas de acceso al conocimiento para los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Al mismo tiempo, se favorece que los estudiantes puedan ser nivelados en la apropiación de los conceptos o profundizar la aplicación de estos.

La actual demanda se orienta a cambiar el chip frente a la responsabilidad presente en los profesores para cerrar las brechas de aprendizaje, reducir la reprobación y contener a los estudiantes dentro del sistema escolar. Un propósito que sólo se alcanza con la incorporación de nuevas estrategias a las rutinas preestablecidas de enseñanza y de manera gradual (Ahumada, 2005; Sanmartí, 2021).

### **La realimentación y el desarrollo de la autorregulación**

Una de las falencias prevaleciente en el sistema educativo colombiano que conllevó a la propuesta de un enfoque de evaluación formativa, fueron las pocas estrategias de realimentación brindadas a los estudiantes, con relación a su avance en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva cuantitativa, su función se limitaba en la adjudicación de una nota. En esta medida, no se encontraban incorporados procesos evaluativos que orientaran a los alumnos y sus familias sobre aquellos logros o aspectos a mejorar que podían tener (MEN, 2016, p.170).

La evaluación desde un enfoque formativo imbrica consolidar espacios individuales y grupales para la valoración cualitativa, reflexiva y continua que favorezca el sopesar aciertos y desaciertos con respecto a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Consiste entonces, sacar conjeturas e inferencias que contribuyan con el mejoramiento continuo y la calidad educativa

(Ravela et al 2014; Pizarro y Gómez, 2018; Anijovich, 2019; Fraile, Pardo y Panadero, 2016; y Díaz et al 2019).

Las prácticas evaluativas tradicionalistas continúan su prevalencia dentro de las aulas, pese a la afectación que representa para los estudiantes. Al respecto, un estudiante manifestó “los profesores demuestran más empeño en acumular notas que realmente en analizar si nosotros si estamos comprendiendo” (EGFI2). De manera similar “si son muchos los estudiantes que pierden la prueba, por ejemplo 30 de los 35 estudiantes, no se cuestionan a ver qué está fallando de la metodología. Sino que nos dicen que el grupo tiene muy mal nivel académico” (EGFI4).

A este respecto, todo profesor puede planificar herramientas que orienten el seguimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos. Concertar espacios para hacer devoluciones diferenciadas para las necesidades, logros y avances de los estudiantes (Sanmartí, 2021, p.113).

De acuerdo con Castro, Martínez y Figueroa (2009); y Quiceno y Peñaloza (2014) cuando prevalece una evaluación con enfoque formativo, esta conlleva a brindar distintas formas para que los estudiantes demuestren su avance en el aprendizaje. En esta misma medida, la autoevaluación, debe convertirse en una práctica continua en las aulas para garantizar el aprendizaje.

No obstante, la realidad evidencia que el proceso evaluativo sólo está enfocado desde la mirada del profesor para sus estudiantes. Es decir, que opera casi siempre en una misma dirección, como lo manifiestan en las percepciones del grupo focal: “Para la mayoría de docentes eso representa como perder autoridad” (EGFF2). Asimismo, consideran que: “los profesores sienten como una falta de respeto que uno les haga alguna sugerencia” (EGFF2).

Desde las problemáticas expuestas por los estudiantes, los procesos de una evaluación integral precisan promover recursos amplios y suficientes para los estudiantes que puedan encontrarse en un aula. En esta medida podrán favorecer un ejercicio bidireccional mediado por el diálogo constructivo que pueda conectar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera productiva. Así, estos espacios consolidarán elementos a indagar desde una mirada ética, respetuosa y responsable (Castro, Martínez y Figueroa, 2009, p.63).

Gómez, Sánchez y Rincón (2015) desarrollaron conclusiones similares al considerar como una problemática marcada las dificultades de aprendizaje por falta de actividades diferenciadas para brindar a los estudiantes desde las prácticas de aula. Tras la demanda de transformación curricular a través de condiciones que facilite a los estudiantes emitir sus

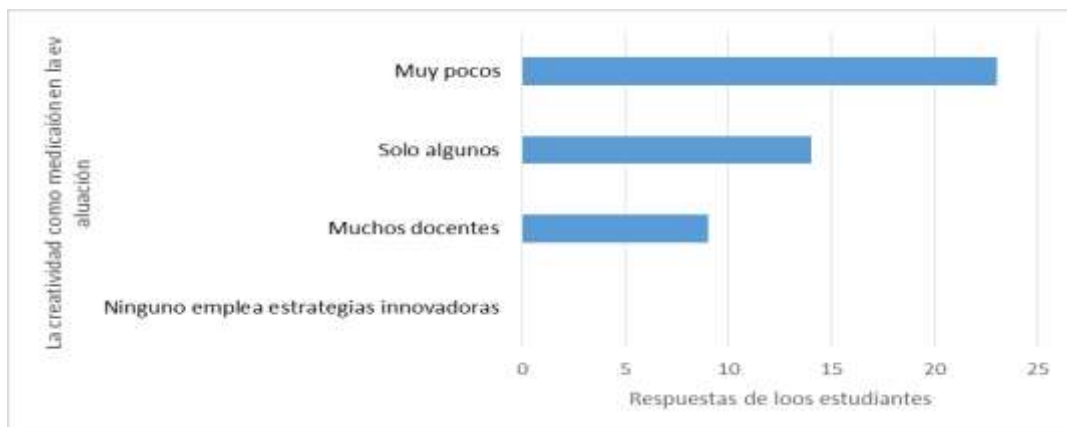
percepciones para mejorar las dinámicas educativas, como camino de mejoramiento hacia la calidad educativa (p.143).

Al respecto Anijovich (2019); Ahumada (2005); y Sanmartí (2021), proponen un listado de estrategias, entre ellas un control de chequeo o cotejo, para promover la evaluación grupal e individual de los estudiantes como sujetos activos en el proceso de formación. Este ejercicio debe estar regulado desde un diálogo mutuo, a través de la recolección de evidencias de planificación, elaboración, producción y prácticas de valoración formativa.

Para Poplin (2017) en cambio, el enfoque constructivista y holístico, promueven estrategias que entrenan a los estudiantes en la selección permanente del qué, cuándo y cómo relacionarse con el saber. En esta medida, el aprendizaje se caracteriza como un proceso que se constituye por las distintas maneras de experimentar con el conocimiento (págs.402, 414). En concordancia con Freire (2004), la educación consiste en despertar de manera activa la curiosidad ingenua en los estudiantes, para que a partir de la interacción metodológica sostenga un interés permanente de acercamiento con el saber (p.28).

En esta perspectiva los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje deben enfocarse en estrategias para la activación permanente de la función sujeto-conocimiento. Empero, las percepciones de los estudiantes presentan otro panorama en el cual los docentes no vinculan los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma creativa, para convertirlos en momentos interesantes para ellos, como se observa a continuación en la figura 20:

**Figura 20** *La creatividad como mediación de la evaluación*



**Nota.** Esta figura representa lo observado por los estudiantes sobre la diversificación de estrategias que implementan los docentes en el proceso evaluativo de su institución.

**Fuente.** Elaboración propia (2021).

Con respecto al papel que representa la creatividad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puede compararse lo reflejado en la anterior Figura, con lo manifestado por los estudiantes: “los profesores se pasan pensando más cómo en rellenarnos de temáticas y contenidos enfocados a esas pruebas, que en mirar de verdad que es lo que nos sirve realmente de acuerdo a lo que nos interesa o estamos estudiando en la media técnica” (EGFI4). De esta manera, el reto de avanzar hacia la calidad educativa demanda vincular la evaluación formativa, como estrategia para resituar las necesidades e intereses de la comunidad en términos de la enseñanza y el aprendizaje significativo en una relación coherente con el contexto en el cual se encuentran (Anijovich, 2019, p.105).

En conclusión, la evaluación como proceso es un derecho concedido a los estudiantes desde la normativa del Decreto 1290, donde establece que las IE deben garantizar estrategias para evidenciar el seguimiento permanente al aprendizaje y comunicarlo de manera oportuna para ayudarlo en la superación de sus dificultades (Castro, Martínez y Figueroa, 2009, p.62). De esta manera la comunicación continua entre el docente y sus estudiantes, propende a desarrollar habilidades que los empodere en el camino hacia el conocimiento (Sanmartí, 2021, p.123).

### **La metacognición**

En este análisis sobre las prácticas evaluativas, la enseñanza y su incidencia sobre el aprendizaje, se sitúa la metacognición como una subcategoría que enriquece estos procesos. En esta medida, se subraya el interés que cobra el conocimiento que posea el maestro sobre cómo aprenden sus estudiantes. Para nutrir este concepto, se toman como referentes las definiciones de Álvarez (2001); Anijovich (2019); Ahumada (2005); Freire (2004); Poplin (1988) y otros aportes desde la OECD y CERI (2008).

Para Álvarez (2001) y Ahumada (2005), la labor de la enseñanza desde su relación directa con el conocimiento, está encaminada a equipar al estudiante con habilidades y distintos modos de percibir, pensar, organizar, depurar, estructurar, definir y valorar las estrategias pertinentes que favorezcan su trayectoria de aprendizaje. Empero, es preciso para el alcance de la metacognición que el profesor y el estudiante desarrollen unos métodos eficientes para la comunicación dentro de la praxis educativa.

Cuando es el profesor quien plantea las experiencias de aprendizaje y demuestra la manera de resolverla, el estudiante no modifica su estructura cognitiva de una manera

significativa. El proceso de enseñanza puede transformar el presaber de una persona cuando por medio de metodologías activas y experiencias desafiantes, asume el reto de encontrar distintas estrategias para su solución. Es decir, que “el propósito y el significado de la estrategia deben construirse dentro del alumno, no imponerse externamente” (Poplin, 1988, p.411).

Para la OECD y CERI (2008) los ambientes para la enseñanza precisan situarse como contextos positivos, mediados por el diálogo y la confianza, en los que el profesor diseñe estrategias participativas, diversas e incluyentes, que generen la interacción y la construcción del conocimiento. Subrayan, además, que las actividades diseñadas con retos estresantes y combinados con entornos escolares agresivos, generan miedo y confluyen en afectaciones sobre el proceso de aprendizaje y la memoria (p.4).

En esta medida, la tarea del profesor consiste en propiciar escenarios agradables para el aprendizaje, proveer diversas estrategias para el desarrollo de las habilidades cognitivas, la criticidad, comparación, elaboración, planificación y contrastación de los estudiantes. Así, puede inferirse que cuando se garantiza un ambiente adecuado, con suficientes recursos y se favorece el desempeño desde una complejidad flexible, los alumnos adquieren confianza para avanzar en su proceso de metacognición (Castro, Martínez y Figueroa, 2009, p.85).

### **Autoevaluación y coevaluación**

Dentro del enfoque de la evaluación formativa, la autoevaluación es la habilidad que desarrolla en los estudiantes la posibilidad de reconocer su propio proceso de aprendizaje. Empero, esta se fortalece con las devoluciones que recibe de manera oportuna para ajustar sus corregir, rediseñar y acomodar su aprendizaje hacia las metas propuestas. Así, los estímulos motivacionales que utilice el docente para evaluar el aprendizaje, se convierten en instrumentos que mediatizan de manera positiva el avance en el progreso académico (Díaz y Barroso, 2014, p.41).

Para Valero (2017) las prácticas valorativas demandan ser un proceso que dirija el avance en el cumplimiento de las metas propuestas para llegar al estándar propuesto en un área de aprendizaje desde una postura autocrítica y autorreflexiva. En este sentido, precisa una buena orientación y el uso de estrategias adecuadas que faciliten la revisión ética de los objetivos (p.48).

Desde las percepciones de los docentes se pudo definir como el aprovechamiento de las dinámicas propositivas de una evaluación formativa con momentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación favorecen de manera significativa el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, al momento de establecer un juicio entre las metas de aprendizaje y los propósitos de alcance de las mismas, como se observa a continuación.

**Figura 21** *La autoevaluación y la coevaluación en el desarrollo de la autonomía*



**Nota.** Esta figura representa las percepciones de los docentes sobre el desarrollo de la autonomía desde la autoevaluación y la coevaluación.

**Fuente.** Elaboración propia (2021).

Para Ahumada (2005) y Torres, Barrios y Pantoja (2014) una evaluación formativa está orientada desde la enseñanza mediática y el aprendizaje significativo. En tal sentido, el profesor estructura estrategias enfocadas en la validación del estado cognitivo de los estudiantes en el antes, el durante y el después del proceso educativo. Así, una mirada desde un enfoque de integralidad sitúa distintos elementos a tener en cuenta para identificar el avance obtenido con respecto a las metas propuestas por el profesor.

La evaluación se convierte entonces en un proceso participativo y democrático en el cual el profesor facilita estrategias que garantizan su cumplimiento. De esta manera, la evaluación formativa como reflexión sobre sí mismo, conlleva al estudiante a la implementación de

instrumentos de verificación, contrastación y clasificación para definir los aspectos de avance y aquellos que precisa ajustar. De otro lado, la coevaluación con el uso de otras técnicas, reafirma sus habilidades de inferencia y lo capacita en la elaboración de conjeturas desde el reconocimiento del trabajo de sus compañeros (Segura-Castillo y Quirós-Acuña, 2019; Sanmartí, 2021).

Desde Valero, 2017; Segura (2018); Segura-Castillo y Quirós-Acuña (2019); y Sanmartí (2021) se constata que es el profesor quien sitúa la función formativa de la evaluación como recurso complementario y colaborativo de su praxis, desde una postura constructiva y objetiva. En resumen, la autoevaluación como proceso complementario de la función evaluativa favorece la calidad educativa en la medida en que su implementación se desarrolle de manera individual y permita revisar las dificultades, los avances y desafíos que se gestaron con respecto al proceso de aprendizaje evaluado.

Finalmente, los autores Brown, Collins & Duguid (1989) enuncian como la esencia del aprendizaje no sólo radica en la cantidad de recursos que el profesor diseñe o implemente en sus clases. Puede suceder que proponga diversas estrategias innovadoras; empero, estas precisan encontrar las conexiones entre ese saber y alguna circunstancia vivencial de los educandos. Es decir, que además de brindar herramientas es necesario situarlas en los lugares prácticos de utilización para favorecer el saber hacer en contexto (págs.33-34).

### **Un compromiso que transforma**

El cierre de este capítulo retoma una de las principales subcategorías trabajada de manera implícita en los distintos momentos de análisis de este documento. Surte interés por profundizar un poco su reflexión para denotar el protagonismo que cumple el maestro, desde su direccionamiento estratégico y el alcance de cualquier propuesta de mejoramiento en los procesos educativos.

De acuerdo con Ahumada (2005); Gimeno y Pérez (2008); y Anijovich (2019) el profesor es un mediador que orienta desde sus fundamentos pedagógicos y el conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, un aprendizaje significativo. En este sentido, su labor constituye el indagar distintas formas metodológicas que favorezcan la congruencia entre lo que enseña y evalúa; complejizar los niveles de desempeño de un contenido determinado; y

promover estrategias para posibilitar el desarrollo de habilidades de autorregulación en sus estudiantes (Ahumada, 2005, p.23).

Para Kolodner & Guzdial (2012); Ahumada (2005); y Anijovich (2019) el profesor a más de ser un facilitador de diversidad de recursos y estrategias metodológicas, provee los contextos adecuados para lograr modificar su estructura de pensamiento (saberes previos) desde la práctica vivencial. Así, la época actual sitúa al maestro como un profesional orientador que precisa aportar al proceso de aprendizaje con estrategias relevantes para cualificar las prácticas educativas. Son indispensables, aquellas de desarrollo individual o entre pares; el éxito de estos depende necesariamente del liderazgo de los administrativos. Lo anterior deriva el efecto significativo de las prácticas metodológicas de enseñanza, evaluación y aprendizaje como aspectos fundamentales para la provocación de los intereses de los estudiantes (Shanmugavelu, Parasuraman, Arokiasamy et al, 2020 y Anijovich, 2019).

Todo estudiante tiene el derecho y el interés de poder acercarse al aprendizaje, indiferente de su condición, disposición y ritmo que posea. Desde esta mirada es fundamental que a través de la investigación se creen posibilidades y modos de conectar a cada uno con la ventana de acceso al conocimiento y al mismo tiempo se diseñen recursos que le posibiliten evidenciar su avance y el de aquellos estudiantes que puedan presentar limitaciones en otros (Castro, Martínez y Figueroa, 2009 y Anijovich, 2019).

Desde los planteamientos de Poplin (1988); Kolodner & Guzdial (2012); Gimeno y Pérez (2008); y Valero (2017) el rol del docente en el ámbito educativo continúa imbricando la necesidad de posibilitar acciones para el acercamiento y mejoramiento en la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De ahí que el llamado sea nuevamente a la reflexión individual y en comunidades de maestros para hacer frente a todos aquellos cuestionamientos que los agobian.

Cabe señalar que, en la apuesta por la eficacia y cualificación de prácticas de enseñanza, evaluación y aprendizaje, es preciso diagnosticar situaciones, realizar seguimiento y ajustes para solucionar cada reto del proceso formativo; desarrollar y mejorar las habilidades de los estudiantes para enfrentarse con el conocimiento hasta compilar las competencias y experiencias significativas para desenvolverse en la vida.

Por último, la conexión que establecen la OECD y CERI (2008) y MEN (2017) con la función del profesor, como un desafío vigente es la identificación de los aprendizajes a mejorar

en cada institución o grupo en particular, observado desde los análisis que brindan las evaluaciones internas y externas. Pensar como asumir estos retos que trae el actual desplazamiento de los estudiantes y como focalizar sus necesidades y ofertar estrategias para cada una en particular con miras al cierre de las brechas educativas.

### **Análisis de resultados**

Este segundo capítulo se ocupó de analizar la prevalencia de la evaluación tradicionalista y utilitarista en las prácticas de enseñanza referidas en la información recogida. Para este alcance se fijó la mirada en atenuantes como la reprobación y deserción escolar; las relaciones entre lo que se enseña y se evalúa. Asimismo, se revisaron las características del proceso evaluativo como factores que marcaron una incidencia directa con la información recogida.

Para delimitar las afectaciones derivadas de la reprobación escolar, se tomaron las cifras del último informe de cuatrienio arrojado por el Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE en sus bases de datos sobre la tasa de reprobación que registran las 13 instituciones vinculadas en el proceso. Como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 10** Datos de reprobación escolar según el último registro del ISCE

Departament al	Entidad territoria l	IE El Pinal	IE Sol de Orient e	IE San Roberto Belarmin o	IE Sor Juan a	IE Héctor Abad Góme z	IE Félix Hena o	IE Federic o Ozana m	IE Iném José Félix de Restrep o	IE Manuel a Beltrán	IE José María Bernal	IE San Francisc o de Asís	IE Mercedita s	Arzobisp o Tulio Ospina Botero Salazar
17%	13%	12%	14%	15%	7%	31%	15%	14%	14%	13%	13%	24%	12%	16%
8%	8%	5%	9%	3%	8%	21%	16%	8%	5%	9%	12%	21%	1%	19%
8%	9%	11%	9%	4%	6%	26%	16%	8%	4%	14%	8%	12%	9%	15%
8%	9%	9%	8%	4%	7%	14%	10%	9%	5%	9%	5%	10%	12%	20%
23%	24%	0%	30%	26%	15%	37%	39%	24%	39%	29%	39%	34%	24%	35%
13%	19%	15%	7%	18%	22%	40%	35%	23%	18%	17%	30%	19%	21%	26%
13%	19%	32%	16%	17%	27%	42%	34%	23%	23%	24%	35%	25%	26%	31%
13%	19%	30%	17%	17%	23%	42%	26%	18%	22%	15%	21%	18%	25%	37%
28%	32%	0%	32%	35%	6%	42%	57%	33%	62%	0%	25%	51%	9%	23%
16%	20%	18%	6%	11%	5%	32%	57%	16%	36%	14%	12%	42%	37%	16%
17%	20%	40%	22%	12%	36%	46%	54%	30%	42%	29%	16%	23%	30%	22%
17%	19%	26%	12%	15%	19%	29%	22%	17%	31%	24%	13%	11%	25%	32%

**Nota.** Las primeras cuatro líneas horizontales corresponden a básica primaria (0° a 5°), las siguientes a básica secundaria (6° a 9°) y las últimas a educación media (10° y 11°).

**Fuente.** Elaboración propia (2022).

**Tabla 11** Media del cuatrienio correspondiente a la reprobación en cada uno de los ciclos educativos

Media Cuatrienio	Nacional Colombia	Departamental Antioquia	Entidad territorial Medellín	IE El Pinal	IE Sol de Oriente	IE San Roberto Belarmi no	IE Sor Juana Inés de la Cruz	IE Héctor Abad Gómez	IE Félix Henao Botero	IE Federico Ozanam	IE Iném José Félix de Restrepo	IE Manuela Beltrán	IE José María Bernal	IE San Francisco de Asís	IE Mercedes Gómez	IE Arzobispo Tulio Botero Salazar
Básica Primaria	7%	10,25%	9,75%	9,25 %	10%	6,5%	7%	23%	14,25 %	9,75 %	7%	11,25 %	9,5%	16,75 %	8,5%	17,5%
Básica Secundaria	12,5%	15,5%	20,25 %	25,7 %	17,5 %	19,5%	21,75 %	40,25 %	33,5 %	22%	25,5 %	21,75 %	31,25 %	24%	24%	32,25%
Media	15,75 %	19,5%	22,75 %	28%	18%	18,25 %	16,5 %	37,25 %	47,5 %	24%	42,75 %	22%	16,5 %	31,75 %	25,25 %	23,25%

**Nota.** Las cifras equivalen a la media aritmética de los años 2015, 2016, 2017 y 2018 para facilitar el manejo, los ejercicios de comparación y contrastación con los datos.

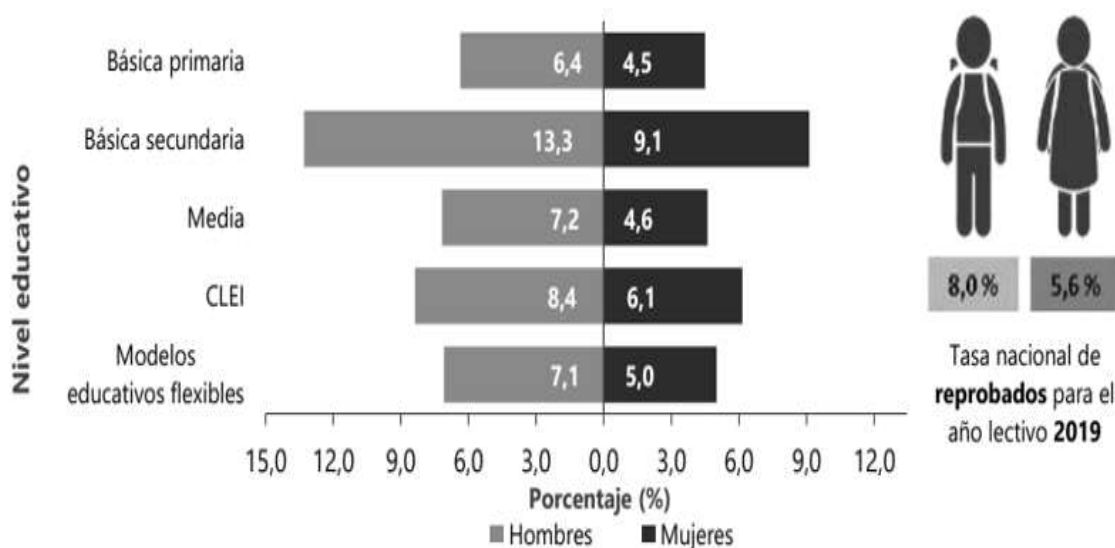
**Fuente.** Elaboración propia (2022)



De acuerdo con este informe (Figura 15 y Tablas 10 y 11), se puede analizar que, en la básica primaria, la reprobación en la mayoría de las instituciones educativas se encuentra por debajo del nivel nacional (7%), departamento (10,25%) y municipal Medellín (9,75%). Empero, hay instituciones con una marcada diferencia como la IE Héctor Abad Gómez (23%), Félix Henao Botero (14,25%) y San Francisco de Asís (16,75%) que superan la media estándar. No obstante, la situación es muy preocupante en la básica secundaria y media, dado que todos los porcentajes se encuentran por encima del promedio nacional, departamental y territorial. Más aún, las instituciones resaltadas casi duplican esta medida. Es interesante poder observar los años en los que se agudiza más la situación, como son 2016 y 2017.

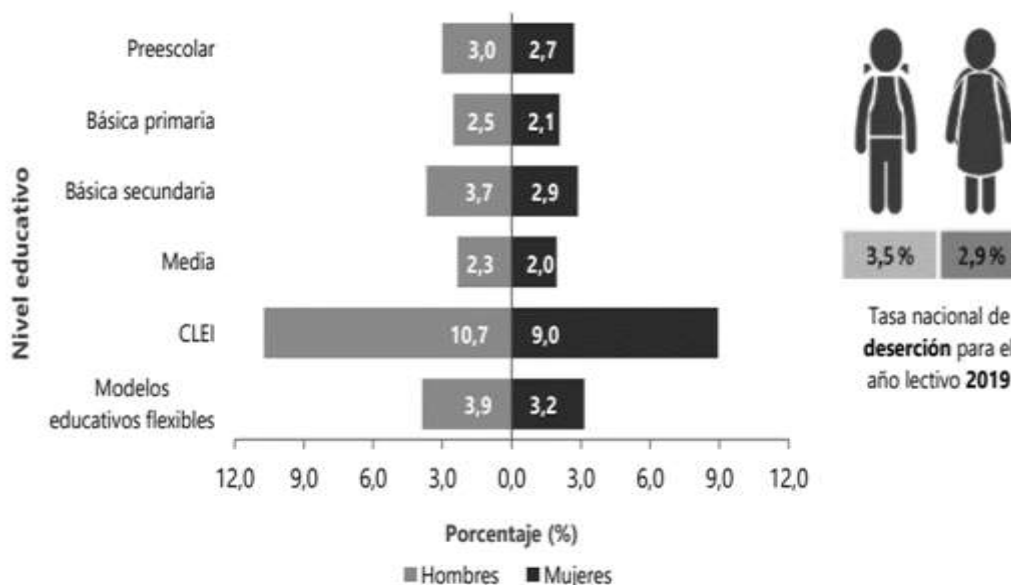
Desde el informe del DANE (2021) las cifras de reprobación “... para 2019 fue de 6,8%. Las tasas más altas de reprobación escolar se registraron en el nivel de básica secundaria de 11,2%”. Asimismo, representa gran importancia la correlación que hacen con la tasa de deserción escolar.

**Figura 22** Tasa de reprobación 2019



**Nota.** Esta figura refleja la tasa de reprobación del año 2019  
**Fuente:** DANE (2021, p.25).

**Figura 23** Tasa de deserción 2019



**Nota:** Esta figura refleja la tasa de deserción del año 2019

**Fuente:** DANE (2021, p.26).

Al respecto, es importante subrayar que los informes de análisis establecen una relación entre las tasas de reprobación y deserción escolar, al presentarlas de manera continua, por ser una problemática que viene en aumento año tras año y requiere estrategias de intervención que permitan frenar su auge creciente, mitigar su impacto en la niñez y en la sociedad desde la flexibilización curricular y una evaluación formativa e integral que sostenga a los estudiantes en el sistema escolar hasta culminar su ciclo y lograr su profesionalización.

En este sentido, fueron relevantes los aportes de los estudiantes del estudio de caso por su visión de la escuela desde afuera, ya en su vida laboral. Ambos estudiantes manifestaron que no hay una formación por competencias, porque realmente se continúa en un enfoque por contenidos, en el que prevalece la ponderación de la memoria por centrarse más en el resultado que en el avance del estudiante con relación al proceso o meta de aprendizaje. Asimismo, expresaron que los contenidos son poco prácticos en el medio laboral en el que muchos se desenvuelven, que la escuela precisa revisar su horizonte y conectarlo con las demandas de cada región y las habilidades y competencias diversas que presenta cada estudiante (EEC2). Por ejemplo, la media técnica, es un programa de formación invaluable para consolidar un proyecto de vida, empero no se garantiza el acceso para todos los estudiantes, aparte de que no pueden

encasillar todos los intereses en una sola opción que es lo que brindan la mayoría de las instituciones públicas de la ciudad.

Dentro de los hallazgos más significativos también se ubicaron los que relacionan las prácticas de enseñanza efectivas cuando se conectan con el uso de estrategias didácticas creativas (Figura 20) en las que el docente media la presentación de distintos recursos para que los estudiantes, de acuerdo a sus posibilidades de aprendizaje, logren una conexión efectiva. Asimismo, se encontró desde los instrumentos y el análisis teórico que, desde el enfoque de evaluación formativa (Figura 18), las estrategias que propenden a generar los ambientes de aprendizaje (Figura 21), se centran en la realimentación y estrategias de autorregulación que les favorecen identificar sus fortalezas, habilidades, avances y aspectos a mejorar con respecto al alcance de unas metas de aprendizaje propuestas.

Por lo tanto, la discusión se abordó desde Ahumada (2005), Álvarez (2001) y los planteamientos más recientes de la realimentación formativa de las investigadoras Sanmartí (2021) y Anijovich (2019), quienes presentan una bitácora de estrategias para promover procesos de autoevaluación y coevaluación como dinamizadores efectivos del aprendizaje significativo en los estudiantes (este apartado se desarrolló de manera amplia en la propuesta del objetivo cuatro).

No obstante, un proceso formativo que persigue el avance de la sociedad precisa garantizar la consolidación de instituciones con una diversificación de opciones de proyectos de vida, en especial en las comunas de estratos<sup>2</sup> 1, 2 y 3, en los que las familias no cuentan con los recursos para ingresar a sus hijos a las universidades. Sin embargo, los pocos establecimientos de la ciudad que cuentan con esta estrategia (IE Colegio Loyola para la ciencia y la innovación; Marco Fidel Suárez; Inem José Félix de Restrepo), quedan en sectores donde para llegar a ellas, las familias necesitan recursos de sostenimiento para la movilización del estudiante que, en muchos casos de las comunidades de las instituciones asentadas en las laderas, no cuentan con ellos (PFGFF3).

Por estas condiciones, el desafío para las instituciones educativas hoy es poder brindar elementos conceptuales relacionados con las necesidades y demandas del contexto. En esta

---

<sup>2</sup> De acuerdo con la Ley 142 de 1994: considera que la estratificación socioeconómica es una herramienta de focalización geográfica que clasifica los inmuebles residenciales en seis estratos socioeconómicos: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio alto, y 6) alto, estos niveles comprenden las características físicas, como las cualidades del entorno inmediato al predio, acorde al contexto urbanístico o rural en el que se ubique.

medida, empoderar a los estudiantes a continuar su trayectoria de aprendizaje en el campo profesional. Pese a estos esfuerzos, existen otros escenarios en los que muchos de los estudiantes ingresan directamente al sector laboral y deben estar capacitados desde sus competencias para desenvolverse de manera eficiente en ese medio (PFGFF2).

En el análisis hecho sobre las dificultades que presenta el sistema evaluativo, los padres de familia consideraron que la mayor afectación radica en que los profesores y el sistema educativo se estandariza (Figura 17). Es decir, hay un uso permanente de una misma estrategia para enseñar, evaluar y, por ende, aprender. Esta situación conlleva a que muchos estudiantes no logren conectarse de manera pertinente con el conocimiento. Con respecto a estas dificultades, Sanmartí (2021), Álvarez (2001) y Ahumada (2005), plantean el aprendizaje significativo desde la diversificación metodológica y orientado desde el trabajo colaborativo. El conocimiento es una construcción social y la escuela es el puente que media entre el conocimiento y la cultura, para lograr que los sujetos se apropien de ella y puedan incursionar en la sociedad con un proyecto de vida sostenible.

De este modo, Cavieres (2014) coincide en afirmar las demandas actuales que tiene la escuela con respecto a la formación de los sujetos y la exigencia de conocimiento del sistema económico, social y cultural. En este sentido, las competencias precisan que se considere los distintos campos funcionales en los que necesita desenvolverse un estudiante al egresar del entorno educativo.

La noción de calidad educativa no garantiza la plena incorporación de los estudiantes a la sociedad, puesto que, más allá de las correcciones que se le puedan añadir, se sustenta en una racionalidad económica que finalmente sitúa el aprendizaje como un producto a ser transado en los mercados competitivos (p.1045).

Al respecto, también se encontró que Gimeno y Pérez (2008), Benavides (2018) y Vallejo y Molina (2014) consideraron indispensable que las directivas y los profesores, asuman el liderazgo educativo para garantizar un sistema de evaluación, enseñanza y aprendizaje que brinde los recursos necesarios con los que todos los estudiantes puedan desarrollar sus competencias. Además, se presentó la posibilidad de reflexionar desde las expresiones de los estudiantes en los grupos focales acerca de la importancia que le dan ellos a que los profesores conecten el desarrollo de competencias desde la dinámica de resolución de situaciones prácticas y cotidianas a los contextos y a sus intereses (EGFI).

## Capítulo 6. El aprendizaje un engranaje estratégico entre la enseñanza y la evaluación formativa

### El aprendizaje como proceso

El aprendizaje es considerado como un proceso de interacción social y permanente. De acuerdo con Ahumada (2005) y Freire (2004) el maestro es quien acompaña, orienta y provee los recursos suficientes para que los estudiantes puedan enfrentar sus limitaciones frente al conocimiento. De modo que es desde la enseñanza que compele indagar, conocer y ofrecer posibilidades que potencien la curiosidad de sus educandos y les permitan desarrollar las habilidades necesarias para transformar su realidad.

Desde el pensamiento de Ahumada (2005), la evidencia de que un sujeto aprende se relaciona con la capacidad que adquiere para transformar de manera asertiva una realidad que se le presente en determinadas circunstancias. Al respecto, considera que no es el cúmulo de contenidos descontextualizados que recibe en un entorno escolar el que le permite desarrollar estas habilidades. En cambio, el conocimiento se puede consolidar a partir de las experiencias que recoge durante la trayectoria de su vida (p.57).

En la misma línea de pensamiento se siguen las investigaciones de Kolodner & Guzdial (2000), Muriel y Gómez (2020), para quienes el aprendizaje tampoco se refleja desde el conocimiento enciclopédico, sino como el potencial de estrategias que lo orientan en la resolución de situaciones problemas reales. Así, este se asume como una bitácora de soluciones que empoderan al sujeto en el desarrollo de habilidades para el hacer en el ámbito cotidiano.

En suma, para Ahumada (2005), el aprendizaje significativo con respecto a los procedimientos no puede asimilarse como atribución de acumulación o ausencia. No obstante, es un desarrollo paulatino que se consolida con los distintos momentos y niveles de avance con el encuentro del conocimiento en los cuáles poseen relevancia las estrategias de aplicación desde la exploración hasta la transferencia del mismo.

En cambio, para Monereo (1995), el aprender es un proceso que cumple un propósito formativo en la trayectoria de progreso hacia una meta dispuesta, en la que cada sujeto tiene unas necesidades e intereses distintos que el profesor precisa reconocer para orientar su alcance desde

la acomodación de técnicas y “procedimientos curriculares” diferenciados y situados en los modos de relación de sus estudiantes con el conocimiento (p.7).

Al respecto, Sanmartí (2021), Gómez, Sánchez y Rincón (2015) plantean que el papel de la escuela con relación al aprendizaje consiste entonces, en el desarrollo de habilidades que le permitan a un sujeto interiorizar el conocimiento en determinados contextos y momentos históricos y sociales de la vida. En este sentido, el desempeño implica poseer las capacidades necesarias para confrontar sus ideas, tomar decisiones y ajustar el proceso.

Más aún, para Cavieres (2014), hay una discrepancia con respecto a que el interés principal de la escuela sea el progreso de los educandos. Él considera que su función fundamental es la de ser una ventana que conecta el aprendizaje de los estudiantes con los mercados. En consecuencia, el desarrollo de habilidades que se potencian en los espacios escolares responde a las demandas de conocimiento que compiten en los contextos laborales. No obstante, afirma que la calidad educativa no puede supeditarse solo a estas necesidades sino traspasar las fronteras de progreso de las sociedades también en términos de un desarrollo sostenible y equilibrado (p.1045).

En cambio, Freire (2004) subraya que los seres humanos a diferencia de los otros animales se apropian del aprendizaje desde una perspectiva crítica y autónoma para adaptar y transformar las circunstancias de adversidad hasta encontrar soluciones posibles en las que la esperanza venza las dificultades que obstaculizan la alegría y estas son las habilidades que debe potenciar la escuela (pp. 32-33).

También se destacan las posturas de Ahumada (2005) y Sanmartí (2021); para quienes el aprendizaje en la escuela demanda trascender la simple acumulación de contenidos e información y lograr la transferencia práctica del saber en distintas tareas relacionadas con este. De manera que la función formativa fortalezca las competencias necesarias para la profesionalización de los educandos.

### **El aprendizaje en distintos contextos**

Como se consideró en los capítulos anteriores, los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación están directamente conectados y de acuerdo con Freire (2004), Sanmartí (2021) y Ahumada (2005) se complementan entre sí. No hay una enseñanza sin aprendizaje y es el evaluar que demuestra la efectividad de las estrategias y el avance en los procesos. Empero, algunos

profesores no asumen la función formativa de la evaluación, sino la sumativa. Es decir, que no se centran en observar y ajustar el proceso de una forma oportuna; en cambio, validan el alcance final desde los resultados de las notas como simples calificaciones numéricas, se deja en un solo sentido de la calificación.

Para ampliar esta categoría de aprendizaje, se establece el concepto de estrategia en el ámbito educativo desde la definición que presenta Monereo (1995), quien enuncia que su procedencia está enmarcada en el ámbito militar, y en este sentido “en este entorno militar los pasos o peldaños que forman una estrategia son llamados ‘técnicas’ o ‘tácticas’ (p.11). No obstante, la diferencia entre ellas, es que la primera se desarrolla con un sentido de aprendizaje y la segunda como accionar mecánico o repetitivo de una meta propuesta.

Así, el profesor como facilitador debe diseñar estrategias de aprendizaje constituidas por un conjunto de técnicas o procedimientos que conecten los saberes previos de los estudiantes con una meta de conocimiento (Monereo, 1995, p.12). De la misma manera en que se reconoce que los sujetos tienen diferentes estilos para adaptar un nuevo saber, debe garantizarse la presentación de diversificación de tareas con las cuales todos los estudiantes logren el objetivo propuesto.

En este sentido, para Gimeno y Pérez (2008), existen unos condicionamientos esenciales que marcan una incidencia directa frente al aprendizaje significativo, que conectan a los estudiantes en su estructura cognitiva, con el nuevo conocimiento y se relacionan de manera directa con la dimensión afectiva. Es decir, las que se orientan a movilizar las “disposiciones subjetivas” en ellos (p.47).

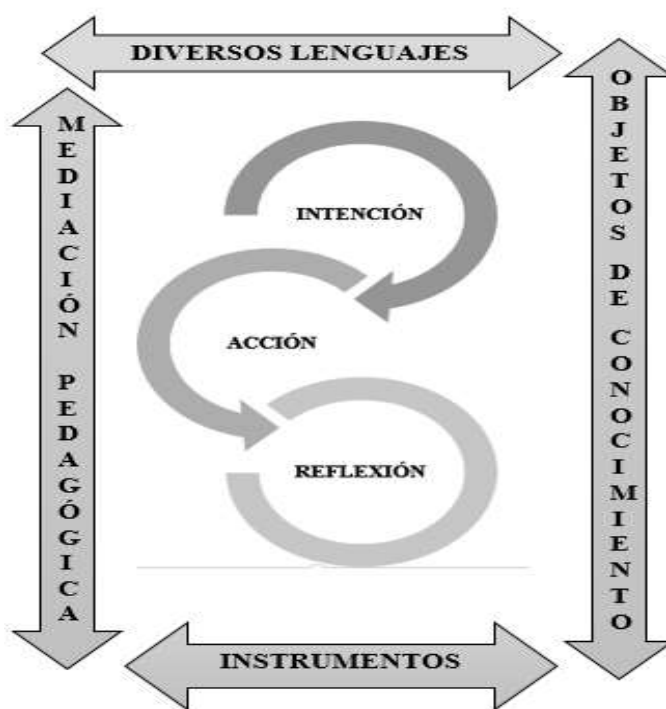
Burón (1993) por su parte, acuña el concepto de metacognición con la acción que demanda ir más allá del conocimiento. En este sentido considera que el aprendizaje comienza por el maestro mismo. Es decir, que es el primero que debe: 1) poseer una mirada real de lo que espera que sus estudiantes desarrollen con la tarea que propone; 2) imaginar los posibles recursos que podrán requerir sus estudiantes para resolverla; 3) modelar un ejemplo de solución; 4) brindar los medios para evidenciar el avance individual y grupal frente al trabajo propuesto.

Ahumada (2005) y Segura (2018) asumen una postura desde la formación integral, la cual centra el alcance de los objetivos desde la detección de avances o dificultades suscitadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta medida se pueden realizar ajustes oportunos de

las técnicas e instrumentos necesarios para evitar cualquier barrera de comprensión frente al conocimiento y lograr las metas propuestas.

En cambio, la perspectiva propuesta por Barriga y Ramsés (2013), advierten que el aprendizaje está conformado por una serie de elementos que “implican una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente o agente educativo, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con la intervención de determinados lenguajes e instrumentos” (p.37). Como se observa en la Figura 24:

**Figura 24** Elementos que intervienen el proceso de aprendizaje



**Nota.** Esta figura presenta las consideraciones de Barriga y Ramsés (2013) sobre los factores que precisan transversalizarse para consolidar el proceso de aprendizaje.

**Fuente:** elaboración propia (2021).

Así, por ejemplo, el aprendizaje para los contextos escolares de acuerdo con Gimeno y Pérez (2008) y Álvarez (2001), el maestro es un gestor que brinda accesibilidad de todos sus estudiantes al conocimiento. Por consiguiente, la escuela es la formadora de individuos para conectarse de manera directa con su cultura. En este sentido, el saber debe pensarse desde un “... contexto sociocultural e histórico específico” (Gimeno y Pérez, 2008, p.79).

En suma, es necesario considerar que un sistema educativo, se conforma por los procesos de enseñanza-evaluación-aprendizaje, situados en un contexto específico; y en esta relación, se

conforma por unos sujetos con intereses particulares. En esta medida, las instituciones actuales se caracterizan por la diversidad cultural, de género y pensamiento. Razones por las cuales es preciso gestar ambientes mediados desde la diversificación estratégica, que sean incluyentes y garanticen todas las posibilidades necesarias para que los estudiantes avancen en la trayectoria de formación.

### **El aprendizaje en el enfoque de evaluación formativa**

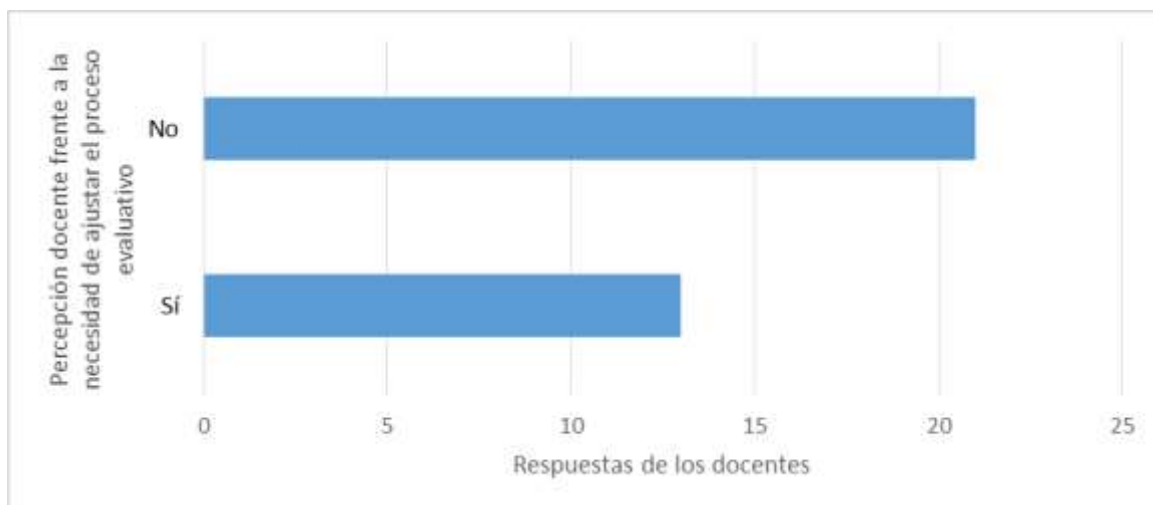
Arribas (2017), Quiceno y Peñaloza (2014) definen la evaluación formativa como un proceso que garantiza el uso de múltiples métodos, técnicas e instrumentos para la valoración integral en términos de la enseñanza y aprendizaje de los educandos. En este sentido, su interés se centra como el deber (maestro) de brindar los recursos necesarios para que por derecho (estudiante) pueda demostrar su relación de comprensión y avance con el saber.

En cierto modo, para Delgado y Medina (2014), Ahumada (2005), Perassi (2008), Sanmartí (2021), Segura-Castillo y Quirós-Acuña (2019) el aprendizaje, al igual que la enseñanza, precisa mediarse en un ambiente de diálogo que facilite la recolección de información y evidencie el progreso de los estudiantes en relación a las prácticas implementadas por los docentes.

Por lo que respecta a este propósito, la evaluación formativa desde el proceso de aprendizaje debe responder a mejorar el proceso de metacognición desde la comprensión del cómo se relacionan los estudiantes con el conocimiento. Es decir, que su función no se limita a recolectar notas para aprobar o reprobado un nivel o ciclo escolar, sino a la revisión y ajuste de procesos, en palabras de Flórez et al, (2019): “La cuestión radica en cuánto conoce el docente acerca de sus estudiantes” (p.68).

Con respecto a la relación entre los procesos de enseñanza y evaluación formativa, las percepciones de los docentes consideraron no necesitar implementar otras estrategias para mejorar el proceso evaluativo, como puede observarse a continuación.

**Figura 25** *Percepción docente frente a la necesidad de ajustar el proceso evaluativo*



**Nota.** Esta figura representa las manifestaciones de los docentes sobre la necesidad de implementar estrategias para mejorar el sistema evaluativo de la institución educativa.

**Fuente.** Elaboración propia (2021).

En cierto modo, los aportes que realizaron aquellos docentes que consideran que sí se necesita implementar otras estrategias para mejorar el proceso evaluativo, son de gran interés para contrastar lo manifestado por algunos autores y por otro tipo de actores como los estudiantes y acudientes.

Entre los más significativos se encuentra la diversificación metodológica, que puede hacer aportes importantes y generar innovación, el solo usar una metodología deja sin cubrimiento las necesidades que surgen de forma diferente en cada ser humano, adaptar la metodología Montessori para los adolescentes, incluir aspectos del constructivismo y el construccionismo, sin rigidez, pues todo puede ir cambiando en la medida que se va aplicando.

Así mismo, otro de los aportes de los docentes sugirió la apertura para actividades de exposición, que enfrenten a los estudiantes a mejorar sus capacidades, para vencer sus miedos y darles seguridad para afrontar los retos futuros como la universidad.

Los ejemplos de los aportes brindados por los docentes dejan entrever el planteamiento propuesto por Shanmugavelu, Parasuraman, Arokiasamy et al (2020) con respecto al alcance que pueden generar los espacios de reflexión crítica entre pares profesionales para intercambiar estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje efectivas (p.31).

En esta misma línea de pensamiento, Pasek y Briceño (2015), señalan que el alcance del proceso evaluativo se enfoca en la elaboración de “comparaciones, reflexiones, interpretaciones,

juicios” a partir de los cuales los profesores construyen predicciones y toman decisiones sobre el avance o situación de aprendizaje de sus estudiantes (p.24). Empero, esa realimentación debe darse dentro de los marcos del respeto mutuo y bajo un discurso argumentado desde la crítica constructivista que conlleve a los estudiantes a reforzar los aprendizajes a partir de las devoluciones recibidas (Álvarez, 2001, p.12).

### **El aprendizaje desde el enfoque por competencias**

De acuerdo con Pimienta (2008), una competencia en el contexto educativo, se define como “la intersección entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores, considerando un marco contextual específico” (p.24). En este sentido, en el sistema educativo en Colombia, se define que un estudiante es competente cuando desarrolla la capacidad de integrar el saber, hacer y ser en distintos contextos y situaciones (MEN, 2009).

Desde lo manifestado por Gimeno (2008) hay quienes consideran que la educación por competencias no pasa de ser una mirada tradicionalista sobre el puntaje otorgado por unas pruebas descontextualizadas que agregan un valor de calidad de acuerdo al posicionamiento obtenido. Empero, hay otros que desde una postura más formativa consideran que “estamos ante la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no solo eficiente sino también justa, democrática e incluyente” (p. 10).

Para Olivera (2015), Montes y Gamboa (2018) las competencias hacen parte de un sistema de instrumentos que pretenden valorar interna y externamente el progreso de los estudiantes con relación a unas metas de aprendizaje. De alguna manera, pasan a ser mecanismos necesarios para revisar y evidenciar la relación recíproca entre lo que se enseña y lo que realmente aprenden los estudiantes.

Desde autores como Ahumada (2005), Vallejo y Molina (2014), Torres, Barrios y Pantoja (2014), Santos y Garrido (2015), la educación basada en competencias es una oportunidad para trascender a contextos de enseñanza, evaluación y aprendizaje más participativos e incluyentes. Con el valor agregado de centrarse en otros métodos distintos a la memoria, como la transferencia del saber en situaciones reales de conocimiento en los que, por medio del diálogo entre docente y estudiantes, se valora el proceso y progreso con relación a los estándares propuestos.

Desde estas posturas, la evaluación enmarca su accionar en función del seguimiento y acompañamiento que el docente da a sus estudiantes, en distintos momentos y con el uso de diversas estrategias que puedan garantizar la confiabilidad de la información recolectada. En la Figura 26, los docentes señalan cuáles son las estrategias de evaluación que les permiten evidenciar que los estudiantes han logrado las metas de aprendizaje.

**Figura 26** Estrategias evaluativas más utilizadas por los docentes en sus clases



**Nota.** Esta figura representa lo expresado por los docentes respecto a las estrategias evaluativas que más utilizan en sus clases.

**Fuente.** Elaboración propia (2021).

De acuerdo con lo observado, puede inferirse que las estrategias evaluativas aplicadas por los docentes la mayor parte del tiempo, no contienen una intención sumativa, sino que estas apuntan al seguimiento sobre el proceso del estudiante. Además, tienen en cuenta la manera como ellos desarrollan el trabajo propuesto. De este modo, los docentes consideran que existen distintos procesos evaluativos no estructurados que median ese proceso de reconocimiento de avance que pueden construir de sus estudiantes por medio de la observación y el diálogo (representa la opción otras).

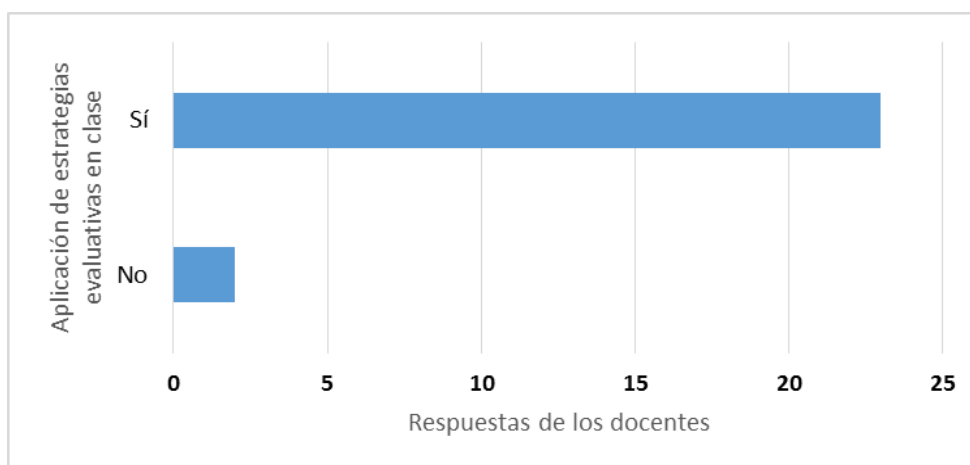
Sólo para algunos profesores, la participación en clases y la realización de las tareas, asume mayor incidencia. Es decir, que prevalece más la función formativa de la evaluación que

la sumativa. No obstante, uno de los docentes en el grupo focal expresó: “En la época actual la evaluación debería ser un conjunto de yo te doy, tú me das; y en la medida en que se genere un ambiente de confianza, el estudiante va a mostrar qué es lo que realmente sabe hacer” (DGFF3).

Desde este análisis, puede afirmarse que la evaluación formativa con su propuesta del uso de instrumentos, como la prueba escrita, las devoluciones sobre ajustes y correcciones; además de la flexibilización, brinda recursos que dan validez a un proceso evaluativo incluyente y participativo. De modo que la evaluación no queda sujeta simplemente a la percepción que el docente en la interacción de su práctica, construye con respecto a sus estudiantes, sino que realmente es honesta al presentar estrategias con las que sea el mismo estudiante que valide su estado frente al aprendizaje (Sanmartí, 2021; Álvarez, 2001; Ahumada, 2005).

A continuación, la Figura 27 los docentes manifiestan que en sus clases frecuentemente aplican estrategias evaluativas a sus estudiantes.

**Figura 27** *Aplicación de estrategias evaluativas en clases*



**Nota.** Esta figura representa las respuestas de los docentes con respecto al uso de recursos valorativos (con adjudicación de nota) durante el desarrollo de las clases.

**Fuente.** Elaboración propia (2021).

De acuerdo con esta información, se puede evidenciar que los docentes hacen uso frecuente de ejercicios evaluativos cuyo objetivo se centra en ponderar una nota para obtener un resultado final. Al respecto, Segura (2018) afirma: “La función evaluativa de los aprendizajes conlleva tomar en cuenta los apoyos pedagógicos a la diversidad...la eliminación de todo tipo de barreras” (p. 122).

En esta misma perspectiva, Santos y Garrido (2015) manifiestan que por épocas la evaluación se ubicó en la función sumativa como resultado final del “rendimiento académico”. Es decir, que se esfuerza en recolectar notas, más que en revisar el funcionamiento y la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al parecer, se encuentran en planos distintos en los que no logran conectarse (p. 341).

Es preciso destacar el planteamiento de Álvarez (2001), quien afirma que el concepto errado de una evaluación formativa, promueve prácticas que poco aportan a la calidad educativa:

En nombre de la evaluación formativa se justifican prácticas, muy dispersas y muy arbitrarias también, que forman muy poco y de las que nada aprenden los alumnos ni el profesor; pero sirven a fines que van más allá de los propósitos tanto de quien la ejerce como de quien la padece. Para decirlo en términos claros: toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los sujetos no aprendan, debe descartarse en los niveles no universitarios, aquellos en donde la educación es obligatoria, por ser considerada un bien común, y reconocida universalmente como una garantía para reducir las desigualdades sociales (p.15).

El ideal que se persigue en el campo evaluativo, precisamente, se enfoca a poder encontrar la apropiación y trazabilidad de la normatividad propuesta por el Ministerio de Educación, en términos de la evaluación formativa, especialmente desde la interpretación brindada en el Documento 11 (MEN, 2009b), con el cual se espera que las instituciones educativas en medio de la autonomía escolar puedan elaborar un SIEE que realmente promueva en sus educandos el desarrollo de proyectos de vida sostenibles en el tiempo.

Para delimitar este apartado, se retoma a Muriel y Gómez (2020), Agudelo Torres et al (2018), quienes subrayan que el sentido de la evaluación debe ser el de orientar, recrear y acompañar la trayectoria del proceso de los distintos momentos del aprendizaje. Asimismo, argumentan que es preciso traspasar la metodología de la memorización, como el único recurso para evidenciar el avance de los estudiantes.

### **La motivación y su incidencia en el aprendizaje**

Puede considerarse desde Gimeno y Pérez (2008), que uno de los aspectos que representan una incidencia directa sobre el aprendizaje, es la motivación. Se parte de la claridad de que en un proceso formativo confluyen condicionamientos de tipo interno y otros de tipo externo. En esta medida, los saberes previos, las condiciones económicas y familiares aportan significancia en él. Empero, hay otros elementos que pese a estar fuera del alcance de los

estudiantes, pueden agregarle significado a la construcción del conocimiento. Es en estos espacios, la mediación estratégica y pedagógica del docente asume la posibilidad de accesibilidad o en su defecto, se transforma en barreras entre los educandos y la aprehensión del saber. En palabras de Freire (2004):

...una de mis tareas centrales como educador progresista sea apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento (p.54).

Desde esta mirada se reitera la responsabilidad que persigue al maestro en este proceso formativo, para no sólo ocuparse de poseer un conocimiento; buscar los medios para darlo a conocer a sus estudiantes; descifrar las dificultades de percepción o interpretación que afecten la realización de esta tarea; y buscar otras estrategias que permitan enfrentar estas situaciones.

La labor más relevante del docente es la de empoderarse para que, desde la mediación externa, logre transformar las condiciones adversas que tenga internamente un sujeto. En esta perspectiva, el conocimiento debe ser un desafío a manera de reto y no de amenaza, y que la motivación intrínseca favorezca el desempeño de los estudiantes (González-Valenzuela y Martín-Ruiz, 2019, p. 8).

En definitiva, en la actualidad existen evidencias teóricas e investigativas que proponen procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados desde el enfoque de una evaluación formativa (Ahumada, 2005; Sanmartí, 2021; Álvarez, 2001; Fraile, Pardo y Panadero, 2016). Estas posturas se encuentran más posicionadas cada vez por la favorabilidad y alcance que demuestran con respecto a mitigar dificultades de aprendizaje, la reprobación y, por ende, la deserción escolar.

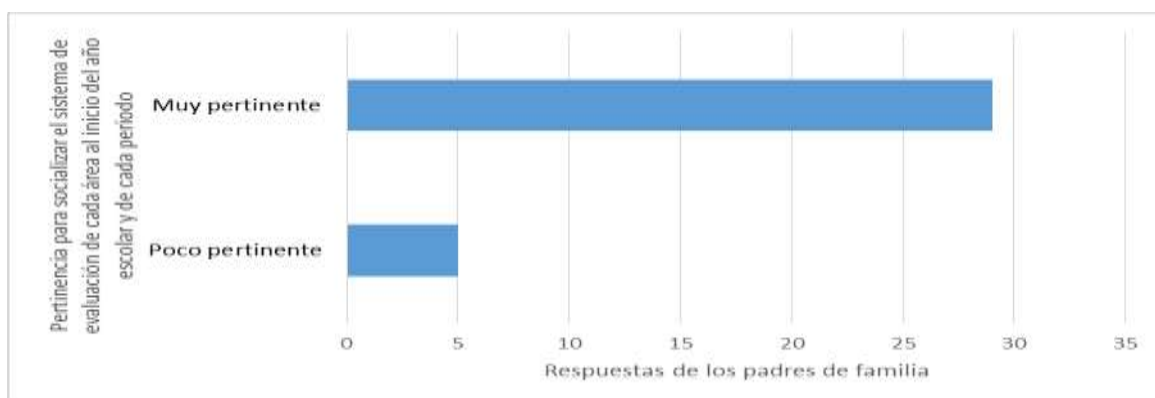
### **El aprendizaje como construcción en comunidad**

Una de las vicisitudes que persiste en los contextos escolares, está relacionada con la escasa participación concedida a los estudiantes y en especial, a las familias en la construcción de las políticas institucionales. Se retoma a Sanmartí (2021); Álvarez (2001); y se agrega a Guevara (2017) en la discusión, para recordar la función de la escuela como mediadora entre el saber social y cultural de una comunidad en particular. En esta medida, el conocimiento aporta en la transformación de una realidad, en la que obligatoriamente precisa convocar a los actores que la conforman.

De acuerdo con Álvarez (2001) y Brown, Collins & Duguid (1989) el aprendizaje es un puente entre el conocimiento y la cultura. En esta medida, las experiencias y estrategias deben partir o estar centradas en situaciones concretas del entorno social, económico y político cercanas al contexto de los estudiantes para que el conocimiento adquirido pueda ser transferido en la resolución de problemas reales.

En otras palabras, no puede gestarse una transformación en “las políticas educativas” de un establecimiento, en la medida en que no exista una comprensión colectiva y la mirada consciente de esa necesidad (Chacón, 2019, p. 46). Por ejemplo, en los colegios está la obligación de socializar con los padres/acudientes entre otros aspectos, el sistema de evaluación vigente. Pese a ello, no ocurre siempre así. La Figura 28, refleja el nivel de pertinencia que tiene para los padres de familia, el poder conocer desde el inicio del año escolar, esta información.

**Figura 28** *Pertinencia para socializar el sistema de evaluación de cada área al inicio del año escolar y de cada período*



**Nota.** Esta figura representa la percepción de los padres de familia sobre la pertinencia de que los docentes brinden información al inicio del año y cada período de cómo y con qué estrategias evaluativas emplearán en cada área.

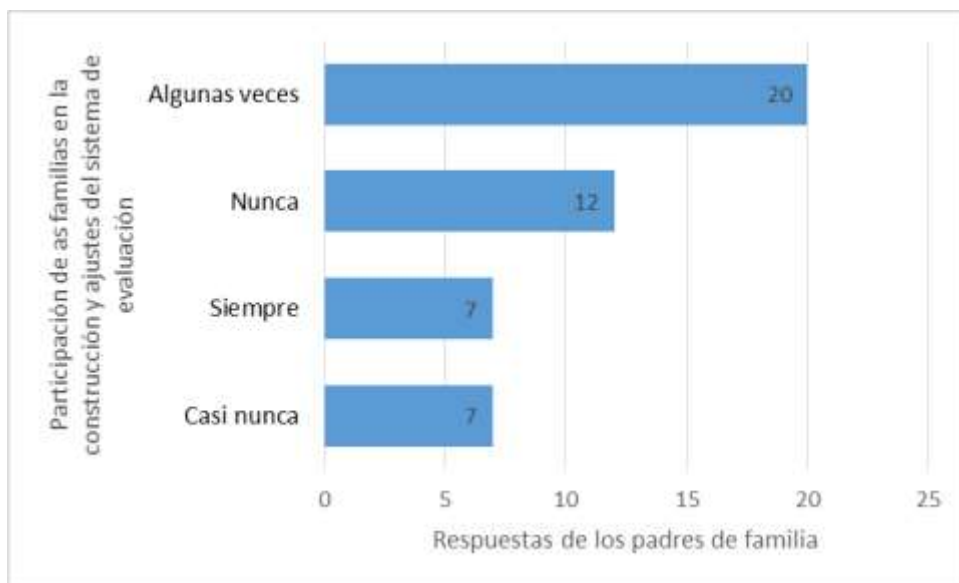
**Fuente.** Elaboración propia (2021).

Esta es considerada una actividad fundamental para desarrollar al inicio de cada año lectivo. Poder identificar la estructura y funcionamiento del SIEE, de acuerdo a las políticas establecidas o los ajustes realizados. Porque cada institución posee autonomía para crear su propio documento de acuerdo a las necesidades, particularidades e intereses de ese contexto. En los grupos focales manifestaron que “debería ser una actividad obligada, al menos cada período, representaría un aporte sustancial para nosotros, como parte de la comunidad educativa.

Necesitamos poder conocer las metodologías y estrategias evaluativas que utilizan los docentes en sus clases” (PFGFF4).

El inciso 11 del artículo 4 del Decreto 1290 del 2009, expresa de manera concisa que se deben garantizar “los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes”. No obstante, esta situación continúa segregada en la elaboración y apropiación de los SIEE. Al respecto, cabe agregar la percepción de los estudiantes en el grupo focal sobre si los docentes al inicio de cada período les dejaban claro la metodología evaluativa de su área: “no hay información suficiente, ni es tan clara y detallada. Creo, que solo algunos docentes se esfuerzan por socializarla con nosotros al inicio de cada período. Y con las familias, nunca” (EGFF3). La Figura 29, amplía el nivel de participación que tienen las familias en los procesos de adecuación en las instituciones educativas.

**Figura 29** Participación de las familias en la construcción y ajustes del sistema de evaluación



**Nota.** Esta figura representa las percepciones de los padres de familia sobre su participación en la construcción y ajustes del proceso evaluativo en la institución.

**Fuente.** Elaboración propia (2021).

Es preciso señalar al respecto, que la construcción colectiva de las normativas que sustentan el engranaje del proceso evaluativo, se asocia con la funcionalidad consciente y mancomunada de todo el sistema educativo. Estos desempeños están directamente relacionados con la capacidad y el liderazgo de las directivas de un establecimiento para convocar a sus integrantes y vincularlos de manera activa, participativa y democrática (Torres, Barrios y Pantoja, 2014; Ahumada, 2005; Pino y Castaño, 2018).

Empero, cuando no hay cumplimiento de la normativa y no se involucra a las familias en la construcción, ajustes y actualización del currículo, se generan vacíos con respecto a todos los procesos y suscitan percepciones de que está: “asociado a su propia gestión pedagógica; y, en consecuencia, administran la evaluación y las cuotas de poder que encierra” (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2019, p. 79). En contraste, el éxito de muchas instituciones radica en su capacidad para gestionar la participación y el compromiso de todos sus miembros en pro de la calidad educativa.

### **El aprendizaje desde los ritmos y estilos**

Desde Gimeno y Pérez (2008) se plantea una prioridad latente para los agentes escolares y es la de “conocer la peculiar estructura ideativa y mental del individuo que ha de realizar las tareas de aprendizaje” (p. 47). En tal sentido, subraya que en un primer plano se encuentra la familia de quien se adquiere una estructura heredada (cognitiva). En el segundo, otras instancias a manera de control social y cultural (escuela) que, con sus procesos, técnicas y modelos, transforman la información en aprendizaje, otros modos de interactuar con la realidad a partir de las destrezas, habilidades y competencias adquiridas.

Para Ahumada (2005); Pimienta (2008) y Sanmartí (2021), un proceso de formación que busque ser incluyente y atender todas las particularidades cognitivas, de ritmos, afectivas y de estilos de aprendizaje precisa integrar estrategias activas del enfoque de evaluación formativa. Estos autores, coinciden en proponer algunas de estas estrategias, que se integran en todos los momentos de la enseñanza y orientan la adquisición del conocimiento por parte de todos los estudiantes. Dentro de las estrategias más utilizadas se encuentran:

**Portafolio:** instrumento que se centra en el seguimiento del proceso de aprendizaje, por medio de la recolección sistemática de los trabajos, informes o evaluaciones que se

desarrollan en determinada área. Para darle sentido formativo, este debe contener una lista de verificación o especie de rúbrica, que valide el avance, las dificultades, los retos y compromisos a tener en cuenta (Ahumada, 2005, pp.139-142).

**Cuestionarios y escalas:** esta propuesta guarda relación con las rúbricas. Sin embargo, se diferencia de éstas por su estructura semi o estructurada. La propuesta de estas guías está orientada al fortalecimiento de los procesos de autoevaluación y coevaluación en ambos sentidos de interacción de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, que se emplean tanto para evaluar el docente (metodología y estrategias del área) y estudiantes (Pimienta, 2008, pp. 65-69).

**Organizadores gráficos:** permiten reforzar el conocimiento porque su función consiste en transferir información de manera jerarquizada y organizada y lineal. Esta representación exige, además, cohesión y coherencia entre los conceptos e ideas que se relacionan y presenta una cantidad de formatos para su acomodación (Ahumada, 2005, pp. 83-100).

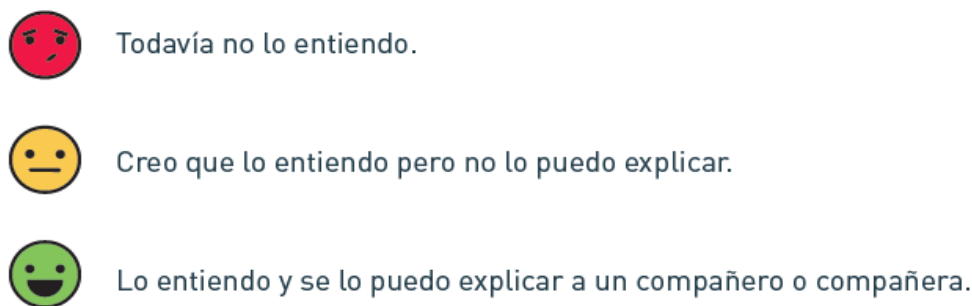
**Técnicas grupales de debate o diálogo:** “las tradicionales entrevistas; mesas redondas; el debate/asambleas de clase; diarios de clase; registro anecdótico; juegos de simulación o dramatización; historias de vida, entre otros instrumentos que favorecen la mediación e interacción dialógica” (Ahumada, 2005, pp. 124-128).

**El semáforo:** “para evaluar aspectos aprendidos, a reforzar y a retomar (Figura 23). Recurso de evaluación formativa, propuesto por Anijovich” (Anijovich, 2019, pp. 60, 62).

**Las tarjetas ABCD:** “se emplean para lanzar preguntas tipo saber con única respuesta. Recurso de evaluación formativa, propuesto por Anijovich” (Anijovich, 2019, pp. 60, 62).

**El ticket de salida:** son preguntas para evaluar los distintos momentos de la clase, los aprendizajes comprendidos, los vacíos conceptuales que puedan darse y los aspectos positivos y por mejorar que pueden destacar de las estrategias de enseñanza. Recurso de evaluación formativa, propuesto por Anijovich (2019, pp. 60, 62).

**Figura 30** Estrategia de evaluación formativa, el semáforo



**Nota.** Esta figura representa las problemáticas que observaron los docentes sobre las estrategias que facilitan el proceso evaluativo en la institución.

**Fuente.** Tomado de Anijovich (2019, p. 60).

**El protocolo de acompañamiento y las rúbricas:** ambos recursos permiten establecer criterios de evaluación por niveles, en los cuales los estudiantes pueden inferir su avance en el proceso de aprendizaje (Anijovich, 2019, pp. 60, 62). Para Sanmartí (2021), las rúbricas cumplen una finalidad más allá de la simple validación del alcance de unas competencias con respecto a una situación de aprendizaje. Su mejor uso radica en que desarrolla habilidades en los estudiantes para planificar el desarrollo de una tarea a través de tramos o fases (p. 101)

**Unidad o secuencia de aprendizaje:** es la organización en términos estructurales de un conjunto de actividades con un núcleo común de conocimientos. Debe considerar los criterios para organizar los contenidos; temas; tipos de contenidos; actividades; estrategias y recursos didácticos; temporalidad; y estrategias de evaluación. Es una propuesta que precisa la flexibilidad y ajustes constantes. Asimismo, se sugiere integrar en su desarrollo el uso del portafolio y la prueba situacional (Ahumada, 2005, pp. 129-136).

**Las redes sistémicas:** es una especie de glosario gráfico, que también se emplea para representar procesos o esquematizar ideas de manera previa, para facilitar su redacción (Sanmartí, 2021, págs. 94-96).

**Feedback:** esta es una propuesta que consiste en hacer devoluciones a manera de realimentación para que los estudiantes puedan ajustar un trabajo hasta que se dé una entrega final. Es muy importante el poder revisar el avance desde el antes, durante y después de las correcciones finales (Sanmartí, 2021, págs. 111-125).

**Aprendizaje a partir del error/corregir para aprender:** es una propuesta de enseñanza que rompe los esquemas tradicionales del docente y de los mismos estudiantes. Se propone aprovechar los errores cometidos, para hacer un análisis grupal o por pequeños grupos en los que se analice las diferentes maneras de interpretación o metacognición que pueden darse frente a un mismo conocimiento. Es un recurso o estrategia que desarrolla habilidades de autonomía, autorregulación y postura crítica en los educandos (Álvarez, 2005, pp. 106-107).

En definitiva, los recursos referenciados son los más citados entre los autores que promueven el uso de estrategias y recursos para brindar procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque de la evaluación formativa (Anijovich, 2019; Pimienta, 2008; Álvarez, 2005; Ahumada, 2005; Sanmartí, 2021). Es preciso señalar que la ubicación y características sociodemográficas marcan unas particularidades contextuales que requieren ajustarse en los currículos, según las necesidades, intereses, recursos y habilidades de la comunidad educativa.

### **Análisis de resultados**

En esta categoría se consideró revisar el proceso de aprendizaje orientado desde una enseñanza con diversificación de estrategias didácticas y valorativas. En tal sentido, se identificaron las prácticas de aula relacionadas con promover el aprendizaje significativo, a la luz de las teorías propuestas por autores e investigadores expertos en el tema ubicados en la red de teóricos iniciales, además de otros que brindaron aportes valiosos.

En esta medida, se abordó el pensamiento de Barriga y Ramsés (2013), quienes plantean que una educación de calidad le apuesta a la implementación de la intención, la acción y reflexión de elementos como los diversos lenguajes, los objetos de conocimiento, la mediación pedagógica y los instrumentos que garantizan el aprendizaje (Figura 24).

Se encontró también que para Álvarez (2001), Gimeno y Pérez (2008), Sanmartí (2021) y Monereo (1995), es necesario empoderar a los maestros a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, que participen en comunidades de aprendizaje donde se revisen y señalen los encuentros, avances y soluciones frente a las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes. Así, a propuesta de esta tesis apuntó a la construcción de una colección de

estrategias que faciliten horizontes en los que la inclusión y la flexibilización curricular consoliden una educación de calidad.

En otro de los hallazgos encontrados, está la negativa manifestada por los docentes en sus respuestas del cuestionario frente a la necesidad de hacer ajustes al proceso evaluativo para mejorarlo (Figura 25). Este resultado permitió considerar que muchas veces es difícil observar dificultades de un proceso que se desarrolla tan rutinariamente. Los verdaderos cambios precisan una revisión crítica y participativa desde el liderazgo de los directivos, quienes planteen una propuesta evaluativa que motive y concientice a los docentes, como gestores y quienes finalmente, con sus prácticas transforman las condiciones de un escenario educativo.

Los aportes más representativos de esta categoría se ubicaron alrededor de la validación de las estrategias que los docentes consideran más eficaces para el desarrollo de las competencias y la conexión de los estudiantes con las situaciones de aprendizaje. Los resultados apuntan a que son aquellas tareas que no representan la adjudicación de una nota, pero se valoran para identificar el avance en el proceso de cada uno de los educandos (Figura 26).

Aunque, los mismos docentes manifiestan hacer uso continuo de estrategias evaluativas en sus clases (Figura 27). La mayoría de ellos centran sus prácticas de enseñanza y el desarrollo del proceso de aprendizaje en la realización de talleres y evaluaciones que definitivamente, equivalen a una ponderación numérica (EGFF1).

Como resultados de cierre de esta categoría, se encontró que uno de los hallazgos fundamentales es la necesidad de que la escuela sea un escenario de construcción comunitaria y participativa. La educación responde a unas dinámicas de un contexto específico, que precisan revisarse desde las distintas miradas y con los aportes de todos los integrantes vinculados a ella (Figuras 28 y 29). Sin embargo, actualmente los resultados evidencian poca participación y comunicación con las familias.

A este respecto, se destacan las miradas de Torres, Barrios y Pantoja (2014), Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2019), Pino y Castaño (2018), quienes reafirman su postura frente al efecto y el alcance que logran las comunidades educativas donde se lideran procesos de mejoramiento y construcción comunitaria desde un liderazgo eficiente de comités de transformación y flexibilización curricular.

## **Capítulo 7. Propuesta. La evaluación formativa como engranaje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

La evaluación en el contexto educativo normativo es considerada como mecanismo e instrumento que permite realizar un seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los educandos en las instituciones educativas. En este sentido, esta indagación al precisar el análisis sobre la prevalencia de prácticas de enseñanza y de evaluación tradicionalista y sus repercusiones en el proceso de construcción del conocimiento, estimó la necesidad de brindar aportes para la consolidación de un sistema institucional de evaluación de los estudiantes desde el enfoque de una evaluación formativa.

Para dar cumplimiento a uno de los propósitos del para qué evaluar, “valorar” en el marco de una evaluación formativa significa deliberar sobre “...lo aprendido: calidad, profundidad, forma, consistencia y coherencia” (MEN, 2009b, p.26), en consecuencia la evaluación se convierte en engranaje de todo el sistema educativo, porque involucra la implementación de los lineamientos nacionales, las metas institucionales desde la proyección en el desempeño de los estudiantes y la planificación de ambientes de aula favorables para la interacción pedagógica entre profesor y educando en la construcción colectiva e individual del conocimiento.

Desde este enfoque, se contemplan los aportes a algunos componentes del sistema evaluativo institucional, en particular a aquellos que dan estructura al ámbito pedagógico para brindar coherencia y unidad con respecto al proceso formativo de los estudiantes a partir de un monitoreo permanente que debe efectuarse desde la evaluación, que abarca acciones de seguimiento y mejoramiento, estrategias de valoración integral y evaluación formativa.

En lo que respecta a la planificación, y adopción de decisiones sobre la valoración del aprendizaje, han de considerarse algunos indicadores que apuntan a la revisión sobre su pertinencia y viabilidad desde la perspectiva del cómo evaluar y en qué momento hacerlo. Así, la evaluación ha de ser cíclica, en tanto aborde con la observación y registro las condiciones iniciales del educando, sus capacidades y limitaciones. Además, profundizan en el estado de los

aprendizajes para elaborar una realimentación que considere el valor pedagógico de los hallazgos para potenciar el papel activo del educando al asumir las responsabilidades en su aprendizaje.

Desde esta línea de planificación sobre el proceso evaluativo, se proponen tres momentos en que la evaluación es presentada como oportunidad para obtener mejores logros con respecto a la calidad de los conocimientos. Los momentos que inciden en las prácticas docentes y su correlación con el proceso evaluativo son: exploración, estructuración y transferencia, los cuales son iterativos atendiendo a las necesidades propias de los educandos y a partir de los cuales se promuevan nuevas acciones evaluativas desde el aula y a nivel institucional que pueden ser incorporadas a los componentes del SIEE antes mencionados.

### **Momento de exploración**

En esta etapa se pretende relacionar estrategias evaluativas que consoliden el primer acercamiento entre estudiantes, familias y docentes, al inicio de cada año escolar. El decreto 1290 de 2009 hace referencia al SIEE como garante del seguimiento al proceso evaluativo del estudiante. De acuerdo con este, el documento requiere contener acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar. De este modo, hay que garantizar mecanismos para que un estudiante reciba el acompañamiento suficiente y oportuno que le permita reconocer sus habilidades y destrezas.

Así mismo, el Decreto precisa que los miembros de la comunidad educativa, logren identificar las competencias, objetivos y estándares fijados para el grado que se encuentra cursando; las acciones que podrá asumir para superar sus dificultades con respecto a estas metas institucionales, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje y el progreso que de acuerdo a las condiciones detectadas al inicio del año el educando pueda lograr.

No obstante, es común encontrar instituciones educativas que elaboran una planeación precipitada para alcanzar el cumplimiento de mallas de estudio sin evaluar las consecuencias, ni considerar la situación inicial de los estudiantes con respecto a los aprendizajes, los rezagos y dificultades que pueden tener para lograr las metas académicas del grado a cursar.

Al respecto, Pimienta (2008) referencia la clasificación de la evaluación que atiende a las necesidades por momentos “inicial, durante el desarrollo del proceso y final” (p.37). Desde esta postura del alcance de su clasificación se ubican distintos sentidos y significados del proceso evaluativo.

Este primer momento, se centra en la razón diagnóstica que precisa asumirse como punto de partida dentro de un contexto educativo, cuando no es tomada en cuenta no puede evaluarse el progreso, ni brindarse apoyo didáctico a la forma de aprender, no es posible realizar un monitoreo al desarrollo de las competencias (o capacidades), o partir de los intereses y limitaciones de los estudiantes para desplegar la motivación hacia el aprendizaje. A propósito del alcance de esta valoración diagnóstica, Álvarez (2001) asume una postura crítica para subrayar:

Evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno”. En este caso y en ese uso, la evaluación sólo llega a tiempo para calificar, condición para la clasificación, que es paso previo para la selección y la exclusión racional (p.15).

Una evaluación pedagógica ha de tener otras características que respondan a unas necesidades específicas, y en tal sentido tener un concepto inicial sobre los insumos cognitivos con los que cuenta cada educando al iniciar el curso, es una obligación en línea con el horizonte de la calidad educativa. ¿Cómo construir una planeación basada en estrategias y metas de aprendizaje, sin un punto de partida? ¿Bajo qué condiciones se valora el avance significativo de un proceso de formación, sin la información que constituye el diagnóstico inicial?

Desde esta mirada, la evaluación diagnóstica además de brindar información sobre el estado inicial, concede insumos esenciales para determinar habilidades, dificultades, fortalezas e intereses tanto del estudiante en su trayectoria educativa, como del desempeño de la familia en el acompañamiento registrado. Así, la propuesta consiste en esta primera fase, en consolidar una serie de instrumentos de valoración según las competencias que se requiere para el grado a cursar, que permitan la recogida de los datos suficientes, con los cuales se construya esa valoración diagnóstica y se pueda diseñar el plan de acción desde el inicio del año escolar.

Esta debe ser una tarea conjunta, que cuente con el equipo psicosocial de las instituciones educativas oficiales para apoyar la caracterización integral de los estudiantes, la cual precisa quedar anclada al software evaluativo, para sistematizar y poder proyectar otras actividades pedagógicas con estos registros. Así, un estudiante de grados superiores (media), podría además revisar su récord académico para relacionar un enfoque de formación profesional con el cual pueda consolidar su proyecto de vida.

En definitiva, la tarea del docente ha de estar centrada en facilitar recursos y estrategias necesarias y eficientes, estructuradas desde un diagnóstico real que enmarque las características

propias del contexto del aula al que pretende intervenir desde la pedagogía y las metodologías de la evaluación adecuadas a la población con que trabaja.

**Tabla 12** *Estrategias de la evaluación formativa desde su función diagnóstica*

<b>Evaluación Formativa Diagnóstica</b>	<b>Estrategias a desarrollar</b>
<p>Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances (Gobierno de Colombia, 2018, p.9).</p>	<p>Aplicar una evaluación diagnóstica a principio del año escolar acorde a las características de la población (estructurada por el equipo psicosocial). Este contenido requiere ser administrado desde el software escolar. Debe suministrar información acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El núcleo familiar</li> <li>Trayectoria de los desempeños académicos</li> <li>Estilo de aprendizaje</li> <li>Habilidades, Hobbies, aspectos por mejorar.</li> <li>Áreas en las que requiere algún tipo de nivelación (leve-media-avanzada).</li> </ul> <p>Progreso o avance del estudiante con respecto a una limitación o dificultad de aprendizaje.</p> <p>Consolidar una carpeta digital donde cada estudiante con su familia diseñe su Plan de desarrollo o Proyecto de vida (considerar metas a corto, mediano y largo plazo, en lo personal, familiar y retos académicos).</p> <p>Articular los proyectos obligatorios a las necesidades, fortalezas y recursos humanos que se identifiquen a partir del cruce de la información, para vincular a las familias en proyectos solidarios que beneficien a los estudiantes y la comunidad educativa.</p>
<p>Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral (Gobierno de Colombia, 2018, p.9).</p>	<p>Con base a la trazabilidad de la información recogida en la evaluación diagnóstica, proyectar un plan de acción (planeación), en el cual se considere el ejercicio de priorización como directriz del programa a trabajar en los distintos períodos de cada área de enseñanza y otros aspectos como (plan de mejoramiento) los de las áreas con mayor porcentaje de dificultad de aprendizaje:</p> <p><b>Semilleros intensivos:</b> para desarrollar jornadas de nivelación durante las dos o tres primeras semanas del año escolar (puede relacionarse para aquellos estudiantes que pasaron el área en menos de 3.5).</p> <p><b>Semilleros semestrales:</b> se desarrollan durante el año escolar lectivo en jornadas contrarias a la académica. Esta puede ser una práctica de alfabetización de los estudiantes que tengan habilidad en esta área y desean enseñarles a sus compañeros. También se puede</p>

establecer conexiones con semilleros de algunas Universidades.

**Asesorías:** espacios de docentes estipulados en un cronograma que permanezca en la página institucional, para garantizar el acceso a este servicio.

Elaborar un plan de acción por grupo, con unas metas conjuntas a corto, mediano y largo plazo. Deben estar en una carpeta que facilite el seguimiento que se realizará de manera periódica a las metas de aprendizaje.

Diseñar indicadores de desempeño que puedan usarse para consolidar la fase del plan de acción, su seguimiento y la valoración de la implementación o cumplimiento de este proceso.

**Nota.** En esta tabla se presentan las estrategias que deben ajustarse al SIEE en los componentes de evaluación integral y evaluación formativa.

**Fuente.** Elaboración propia (2022).

### **Momento de estructuración**

En este momento se presentan las estrategias evaluativas a consolidar y desarrollar entre estudiantes, familias y docentes, durante el desarrollo de cada período del año escolar. Uno de los grandes avances de la educación en tiempos de modernidad ha sido la visión holística de cómo aprenden los estudiantes, partiendo de la certeza de que se requiere la construcción del conocimiento y no una transmisión del mismo. Lo anterior conlleva la incursión en pedagogías activas que se alejen de la concepción de un aprendizaje mecánico y descontextualizado.

De conformidad con este propósito, la pedagogía como disciplina propone el acercamiento al contexto como oportunidad para la construcción de conocimiento, además de prácticas de enseñanza que logren dar respuesta a los distintos modos en que los estudiantes construyan sus saberes de acuerdo a las inteligencias múltiples presentadas por Gardner (2001).

A tal efecto, la evaluación debe ser planeada en consecuencia a los modos de aprendizaje mediante los cuales el educando consiga dar cuenta de sus avances. Es decir, se requiere una evaluación orientada a “... observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros”(MEN, 2009b, p.17), lo que supone la revisión de las prácticas evaluativas y de enseñanza, desde la apropiación de un conocimiento didáctico del conocimiento para que sean pertinentes a los ajustes de acuerdo a los hallazgos encontrados desde cada área del saber.

Ubicados desde esta perspectiva, la planificación estratégica de la evaluación es una herramienta pedagógica que todo docente en el ejercicio de su profesión necesita diseñar para estructurar los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje en armonía con las particularidades de su comunidad y con las políticas institucionales (Plan de Estudios Institucional). En este aspecto, Förster (2017), define la evaluación como estrategia para lograr el monitoreo constante de la enseñanza, es posible comprender que la planificación de estas debe estar integrada, pensada y orientada para intervenir apoyos específicos a las necesidades concretas descifradas en sus estudiantes de manera anticipada por el docente. Desde la normativa, por ejemplo, el Artículo 41 del Decreto 1278 del 2002, en los Deberes, ordena a los docentes:

“Buscar de manera permanente el incremento de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo, de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la correspondiente entidad territorial y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento donde labora” (p.10).

Así, la evaluación articula los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de un currículo flexible que la institución está llamada a actualizar y ajustar de manera continua en busca de la calidad educativa. Es por esta razón, que la propuesta en este momento parte de otro de los propósitos que se establecen en correlación con el proceso de seguimiento al logro es proporcionar ambientes de aprendizaje donde la evaluación permite la profundización del conocimiento de una forma motivante, brinde información sobre sus avances más no sea punitiva, ni descalificante. La revisión de esos desempeños no alcanzados debe ser coyuntural al planificar actividades que procuren la consecución de los logros y la superación de las dificultades debe brindarse de forma permanente antes que se brinde el informe definitivo, con el fin de garantizar diversidad de oportunidades frente a los bloqueos o retrocesos que pueda presentar un estudiante en el aprendizaje de un área específica, por distintas circunstancias.

En esta medida, las estrategias evaluativas en la estructuración están orientadas de la siguiente manera:

**Tabla 13** *Estrategias de evaluación formativa desde el seguimiento continuo*

**Evaluación formativa. Seguimiento continuo**

Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que

**Estrategias de implementación**

Pasar informe periódico de manera virtual en la página institucional donde se evidencie el avance de los grupos con relación al plan de acción.

presenten debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo (Gobierno de Colombia, 2018, p.9).

Aprovechar el recurso de las Comisiones de Evaluación y Promoción para desarrollar atenciones diferenciadas de manera individual para aquellas situaciones de estudiantes de bajo rendimiento académico.

Implementar los contratos académicos, como compromisos de las familias para enviar a sus hijos a los apoyos y programas brindados por la institución educativa.

Elaborar el boletín informativo tipo semáforo (una franja superior que indique el color de desempeño en el cual se encuentra el estudiante), tanto para el preinforme que se presenta de manera virtual o física; y para el informe de período. Los informes académicos precisan ser una verdadera realimentación. No sólo hacer una devolución con respecto a dificultades enmarcadas desde la estandarización de los aprendizajes. Deben presentar una valoración integral, que argumente los aspectos por mejorar y cuáles dificultades de aprendizaje en particular presenta el estudiante.

**Nota.** En esta tabla se presentan las estrategias que deben ajustarse al SIEE en los componentes de seguimiento al logro, evaluación integral y evaluación formativa.

**Fuente.** Elaboración propia (2022).

### Momento de transferencia

Este momento pretende relacionar las estrategias evaluativas que consolidan el primer acercamiento entre estudiantes, familias y docentes, desde la realimentación formativa y oportuna.

La realimentación requiere que sea un subproceso cotidiano de la intencionalidad pedagógica de la evaluación en armonización con los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, es pertinente considerar que, pese a las orientaciones sobre la necesidad de articular a la evaluación los aspectos del proceso formativo, establecidas en la Ley General de Educación, en su Artículo 4º, aún no logra consolidarse como práctica cotidiana de los docentes, la apropiación profunda de este enfoque:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (MEN, 1994, p.4).

En la actualidad, está vigente la propuesta de autoras como Sanmartí (2021) y Anijovich (2019), con anotaciones precisas que señalan la relevancia de situar la realimentación como un subproceso de las prácticas evaluativas desde un enfoque formativo para realmente apoyar a los estudiantes. Además, por el alcance que permite lograr al momento de implementar un plan de acción o mejoramiento y como soluciones a necesidades grupales, falencias o baches de aprendizaje individual.

Es una labor que pone a prueba las habilidades de investigador y observador del docente, para que a partir de la reflexión pedagógica pueda concretar un análisis detallado de los aspectos evidenciados, que le posibilite hacer devoluciones claras y oportunas a sus estudiantes. Igualmente, el poder diseñar e implementar estrategias con las que pueda favorecer el avance del grupo en general y de manera individual. Es un desafío formativo que persigue el poder identificar, planificar, intervenir y corregir falencias relacionadas con el desempeño y las dificultades de aprendizaje. Bajo esta mirada, la realimentación se convierte en un subproceso clave para una evaluación orientada a la inclusión de todos los estudiantes.

En la medida que se logra establecer la realimentación con respecto a la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, cada docente instala en sus estudiantes la capacidad para autoevaluarse, autorregularse y construir su autonomía. De acuerdo con Anijovich (2019, p.26) puede hacerse desde la dimensión de los contenidos en tres sentidos:

**Realimentaciones sobre la persona:** se enfocan en manifestar devoluciones que demuestren el avance en los aspectos individuales para fortalecer la autoestima de los estudiantes. Siempre deben hacerse de manera positiva, sea sobre logros o aspectos a mejorar.

**Realimentaciones sobre los desempeños y producciones:** estas devoluciones se desarrollan de manera periódica y les brinda información a los estudiantes sobre su evolución frente a las tareas propuestas y su avance en el alcance de logros de un área específica.

**Realimentaciones sobre los procesos de aprendizaje:** son devoluciones a manera de refuerzo para concertar estrategias que posibiliten superar las dificultades presentadas por los estudiantes.

De manera similar, las investigadoras Canabal y Margalef (2017), documentan cinco tipos de realimentaciones: “centrada en la tarea, en el proceso de la tarea, en la autorregulación y en la propia persona, a los que sumamos un quinto, la realimentación centrada en el contenido (p. 161). En definitiva, las devoluciones precisan tener un sentido y estar situadas en una perspectiva de mejoramiento continuo que motive la superación de dificultades de aprendizaje y contribuya a emprender acciones para lograr desempeños académicos satisfactorios.

En tal sentido, dentro de las estrategias que promulga la evaluación formativa, están las rúbricas, como recursos estructurados por niveles de complejidad o escalas de avance hacia la meta final de aprendizaje y que permiten que el mismo estudiante valore el alcance obtenido en un proceso de aprendizaje desde una mirada crítica. Al respecto, hay varios autores modernos que los proponen como Ahumada (2005), Anjowich (2019), Pimienta (2008), entre otros investigadores como Cardona, Jaramillo y Navarro (2016) y Fraile, Pardo y Panadero (2017).

Desde una mirada formativa, una realimentación para ser formativa además de ser oportuna requiere, asimismo, el darle la oportunidad a los estudiantes que apropien las observaciones, hagan sus correcciones y les sean valoradas. El aprendizaje es un proceso de permanente construcción y el poder identificar y corregir los errores es afianzar y hacer consciente su metacognición (Álvarez, 2001; Sanmartí, 2021; y Ahumada, 2005).

Igualmente, se considera apropiado poder ajustar el uso de otras estrategias de las expuestas en el capítulo 5, como recursos de evaluación formativa, acordes a las particularidades y características del contexto institucional. A continuación, en la Tabla 14, se enuncian aquellas que están orientadas a desarrollar la transferencia:

**Tabla 14** *Estrategias de evaluación formativa desde la transferencia*

<b>Evaluación formativa. Transferencia</b>	<b>Estrategias de implementación</b>
<p>Establecer acciones de seguimiento continuo que posibiliten el monitoreo y el fortalecimiento de los aprendizajes en los estudiantes y contribuir al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gobierno de</p>	<p>Implementar rúbricas para la autoevaluación ajustadas a las políticas institucionales de cada PEI, en armonización con el perfil de estudiante que se pretende formar. Apropiar en los planes de área el uso de estrategias de evaluación formativa como el uso del portafolio como herramienta que favorece la autoevaluación, el seguimiento y recolección de evidencias durante el proceso de aprendizaje.</p>

Colombia, 2018, p.18).

Apropiar en las metodologías de los planes de área, el uso de estrategias como las tarjetas ABCD, el semáforo, técnicas grupales, el ticket de salida entre otros recursos que favorecen la evaluación formativa.

Establecer criterios específicos del desempeño por grados y áreas, que puedan entregarse a las familias al inicio del año y sobre los cuáles se desarrollen las devoluciones de los informes académicos cada período. Como los Derechos Básicos de Aprendizaje, pero de manera contextualizada con el PEI y las particularidades de la comunidad.

De esta manera, las familias podrán también hacer seguimiento desde las realimentaciones que reciben sus hijos y ellos en el espacio del preinforme.

Aprovechar el recurso de las Comisiones de Evaluación y Promoción para desarrollar atenciones diferenciadas e individuales para aquellas situaciones de estudiantes de bajo rendimiento académico en acompañamiento con sus familias. Como mesas de diálogo valorativo en función del desempeño de los estudiantes y desde la realimentación oportuna y constructiva que valore las estrategias utilizadas en las prácticas de enseñanza y las dificultades relacionadas con el proceso de aprendizaje.

Implementar una o dos oportunidades por período para que los estudiantes puedan presentar sus trabajos con las correcciones recibidas en la realimentación y puedan mejorar su calificación.

Promover espacios de reflexión pedagógica por áreas para la estructurar un plan de acción y mejoramiento, en el que se construyan estrategias con relación a los resultados obtenidos en pruebas externas, internas y desempeños de los estudiantes. Identificar las metas y compromisos a alcanzar para el corto, mediano y largo plazo. Asimismo, una evaluación formativa honesta, garantiza la presentación a priori de un proceso evaluativo a los estudiantes, al inicio de cada período. El cual debe tener por lo menos tres tipos de estrategias evaluativas que incluyan los diferentes estilos, ritmos y dificultades de aprendizaje. En otras palabras, elaborar diferentes planes de trabajo, para que un estudiante realmente pueda elegir uno acorde a sus capacidades y se mitigue la tasa de reprobación y, por ende, de deserción escolar. Y brindar horarios de atención cuando un estudiante requiera realimentaciones de su proceso de aprendizaje.

**Nota.** En esta tabla se presentan las estrategias que deben ajustarse al SIEE en los componentes de evaluación acorde al modelo pedagógico institucional, evaluación integral y evaluación formativa.

**Fuente.** Elaboración propia (2022).

Con las estrategias propuestas en cada uno de los momentos, se pretende ajustar un SIEE que responda a las necesidades, retos e intereses educativos de la comunidad. En esta medida, se propone convocar a mesas de trabajo para capacitación de los docentes, a los maestros de semilleros universitarios o del Centro de Innovación del Maestro - MOVA, para que traigan a las instituciones elementos que permitan renovar las estrategias de enseñanza, evaluación y aprendizaje que se implementan en este momento, con otras metodologías o técnicas activas, participativas y didácticas.

### **Análisis de resultados**

Este último objetivo se enfocó en sistematizar una propuesta desde la evaluación formativa que brindara aportes a los componentes del sistema institucional de evaluación de los estudiantes en el marco de la normatividad vigente.

Para este alcance fue preciso la realización de un análisis detallado de las propuestas de los teóricos como Monereo (1995) con su propuesta de diversificación estratégica para un aprendizaje significativo; Álvarez (2001, 2005) con las estrategias de una enseñanza y evaluación de los aprendizajes desde enfoques formativos, Sanmartí (2021), quien desarrolla toda una propuesta con estrategias de evaluación formativa con prácticas de enseñanza y aprendizajes mediados por el uso de diversos instrumentos; Anijovich (2019), desde quien se consolida el último apartado de la propuesta con sus aportes de realimentación formativa.

La propuesta se diseñó en tres momentos, el de exploración, estructuración y transferencia, con los cuáles se persiguió aportar a fortalecer los componentes de valoración integral, seguimiento y evaluación formativa de los SIEE.

Al respecto, cada uno de los momentos se desarrollaron desde los propósitos de evaluación formativa propuestos por el Gobierno de Colombia (2018) y en cada uno de ellos se diseñaron estrategias a desarrollar para instaurar políticas de mejoramiento institucional en el camino hacia una educación de calidad, bajo un enfoque formativo (Decreto 1290 del 2009), participativo e incluyente que pueda ajustarse a las necesidades y particularidades de cada territorio.

**Exploración (función diagnóstica).** En este momento se establecieron consideraciones para asumir por parte de los padres de familia, docentes y estudiantes. Se hizo la propuesta de la evaluación desde su función diagnóstica para consolidar el insumo de

resultados a partir de los cuales se puedan diseñar acciones de planes de mejoramiento a nivel grupal e individual.

**Estructuración (función de seguimiento).** En este momento se orientó desde la función de la evaluación como seguimiento al avance, dificultades y procesos de metacognición de los estudiantes. En esta medida, se propusieron estrategias de seguimiento a las evidencias y a los planes de mejoramiento grupal e individual.

**Transferencia (función de realimentación).** En este último momento la propuesta se centró en las estrategias de realimentación y otros instrumentos como rúbricas, con las cuáles se empodera a los estudiantes en la autorregulación y autonomía desde los procesos de autoevaluación y coevaluación.

## Conclusiones

Una de las metas alcanzadas en esta investigación es haber recogido las distintas apreciaciones de los integrantes de las comunidades educativas y validarlas con los aportes hechos por teóricos y estudiosos, para encontrar otros significados de la evaluación; reconocer desde otro espacio fuera del aula de clase, los aciertos y los retos que esta precisa asumir. Es preciso considerar que el aporte que dejan plasmados en estos discursos, permea la concepción con respecto a la enseñanza y a que debe ser una reflexión permanente de sus técnicas o procedimientos.

Al mismo tiempo, se puede inferir que esta nueva teoría construida de manera colectiva, contribuyó con un llamado a los maestros para ampliar ese abanico de posibilidades en la recolección de evidencias de aprendizaje de los estudiantes, a través de un proceso cíclico, sistemático, flexible y que persiga la renovación permanente de estrategias con las que pueda impactar significativamente el contexto educativo.

En definitiva, el desafío educativo advierte contemplar la diversificación de prácticas metodológicas, orientadas al afianzamiento del aprendizaje en todos los individuos. Indiferente de sus estilos, discapacidades o capacidades para acceder al conocimiento. Asimismo, el logro de estos propósitos brinda a la educación el compromiso de sostener abierta la ventana de oportunidades con las cuáles brinde los recursos eficaces, eficientes y efectivos para que se consoliden procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de una educación de calidad.

En tal sentido, el discurso recorrido durante el trabajo de campo brindó claridad para reconocer la necesidad de estructurar e implementar un sistema evaluativo formativo diferenciado acorde con las particularidades de cada territorio, que oriente al mejoramiento y a una mirada integral de los estudiantes, es el camino para sostenerlos en las escuelas.

Actualmente, la problemática del país y las distintas afectaciones que hay en los ámbitos social, económico y familiar, hacen que los niños, niñas y jóvenes perciban cada vez más lejano el horizonte de posibilidades de consolidar un proyecto de vida en la realización profesional. Como se pudo demostrar desde el análisis suscitado en los datos, los ciclos de educación de básica secundaria y media son aquellos en donde se condensan las tasas más altas de reprobación y como consecuencia, la deserción escolar.

En consecuencia, con lo antes expuesto es crucial, es crucial debatir sobre estrategias que garanticen la permanencia y culminación del proceso escolar de los estudiantes hasta lograr que

accedan a una formación profesional, y nuevamente, se demuestra, que un buen sistema evaluativo puede marcar esa diferencia. La evaluación formativa precisa traspasar los marcos del Proyecto Educativo Institucional, con prácticas de enseñanza y aprendizaje que apropien metodologías dialogantes con este enfoque, que consoliden una política institucional en apoyo con el liderazgo estratégico del equipo de gestión de la calidad educativa.

Es preciso reconocer que, el desafío educativo consiste en la cualificación de las prácticas de aula, la integración y transversalización de la evaluación como mentora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la flexibilización curricular sostenido en procesos de calidad educativa. Esta es una tarea viable y quedó demostrado en el análisis de las tasas de reprobación en las que, por ejemplo, las dos instituciones de mayor puntaje en el ICFES Saber 11°, tiene menores tasas que aquellos con puntajes muy bajos en cuanto al índice de calidad académica.

La función de las comunidades en estos momentos, es centrarse en la creación de un sistema de evaluación institucional, con un enfoque formativo, que mitigue las problemáticas de reprobación y deserción escolar, a través de didácticas activas, la diversificación metodológica, el trabajo colaborativo y la resolución de situaciones en contextos cercanos a sus intereses de vida.

El desarrollo de esta investigación de carácter educativa, estuvo enfocado a la fundamentación de la evaluación formativa como mentora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, con la propuesta de resignificación de este enfoque, también se consolidaron aspectos específicos desde los cuales se puede partir para intervenir las problemáticas particulares de cada institución.

Así, la invitación convoca la creación de espacios, mesas de trabajo y jornadas pedagógicas para el desarrollo de un plan que pueda expandir su alcance el trabajo mancomunado de todos los actores (directivos, maestros, estudiantes y padres de familia, con el único fin de fortalecer los procesos a nivel institucional y de comunidad.

Asimismo, es indispensable empoderar en las prácticas de enseñanza acciones de reflexión, observación y sistematización de experiencias para configurar con los pares educativos, una bitácora que ilustre los avances, oportunidades y retrocesos que frente a las acciones y estrategias implementadas se puedan valorar.

En razón de esto, hay que señalar es preciso señalar el papel que cumple el liderazgo de los directivos y docentes al asumir un plan de acción y mejoramiento desde un enfoque de

evaluación formativa con las tareas que implica cada uno de los momentos y sus fases: función diagnóstica, de seguimiento continuo y de transferencia.

Otro de los aciertos alcanzados en esta investigación es haber podido aportar a la comprensión del engranaje educativo que comporta un Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, cuyas acciones demarcan la trazabilidad con los componentes fundamentales del currículo (enseñanza y aprendizaje) y el Proyecto Educativo Institucional, así como su incidencia sobre el desempeño de los estudiantes, en general el ambiente escolar y la calidad educativa. En correspondencia, desde el Comité de Gestión de la Calidad de la IE Félix Henao Botero se realizaron dos momentos de capacitación de los docentes en evaluación formativa, por parte de la investigadora. El desafío es poder expandir las formaciones a las instituciones que participantes y posteriormente, a aquellas que deseen vincularse.

Finalmente, se hace alusión a otro de los grandes propósitos de esta investigación, el cual se dirigirá a poder establecer correlaciones desde los SIEE, la guía 11, el decreto 1290 y el sentido formativo de la evaluación en ambos sentidos tanto del aprendizaje, como en los procesos de enseñanza. Igualmente, revisando los criterios de evaluación desde un enfoque de competencias, que deben permitir establecer categorías evaluativas por procesos, acordes a los diversos estilos y ritmos de enseñanza/aprendizaje.

Con este acercamiento, se abrieron posibilidades para que otros investigadores deriven cuestionamientos y nuevas aristas que puedan reafirmar o refutar epistemológicamente esta propuesta. Por ejemplo, profundizar en establecer relaciones entre el enfoque de evaluación formativa y su incidencia en el desarrollo de competencias necesarias en los estudiantes para enfrentar el mundo laboral.

También, se puede adentrar en cómo correlacionar el enfoque de evaluación formativo con las exigencias comunicativas, intrapersonales y laborales del medio social. Este es un campo amplio, que cuenta con avances sobre su estudio y será más fácil de comprender en la medida en que se cree la necesidad de integrar en un proceso de enseñanza, evaluación y aprendizaje, unas prácticas didácticas que derriban las barreras o limitaciones que puedan darse en las aulas de clase.

### Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Guía de uso: Evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje. Obtenido de Educrea Chile Obtenido de: [https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia\\_de\\_Uso\\_Evaluacion\\_formativa.pdf](https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf)
- Agudelo, J. F., Calle, X. B., Roldán, Á. M., Salazar, P. A., y Valencia, L. M. (2015). De la evaluación escolar: un asunto entre encuentros y desencuentros. *En-clave social*, 4(2). Obtenido de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asny&AN=118346374&lang=es&site=eds-live>
- Aguirre, J. (2006). Estatus epistemológico de la conversación y sus aportes a la práctica investigativa. *Cinta Moebio* (25), 89-98. Obtenido de [www.moebio.uchile.cl/25/aguirre.htm](http://www.moebio.uchile.cl/25/aguirre.htm)
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, D.F: Paidós Educador. Obtenido de: [https://evaluaciondelaprendizaje21.files.wordpress.com/2011/12/ahumada2005\\_libro\\_evaluacionautentica.pdf](https://evaluaciondelaprendizaje21.files.wordpress.com/2011/12/ahumada2005_libro_evaluacionautentica.pdf)
- Alcaldía de Medellín. Plan Educativo Municipal 2016-2027. (2017). *Hacia una educación integral, humana y sostenible para las apuestas de desarrollo integral*. Obtenido de: <https://www.medellin.gov.co/es/wp-content/uploads/2021/09/Plan-Educativo-Municipal-2016-2027.pdf>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- \_\_\_\_\_: (2005). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Miño Y Dávila Editores.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula: Realimentación formativa*. Obtenido de Laboratorio de Innovaciones Educativas - SUMMA: [https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA\\_2019\\_apaisado.pdf](https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf)
- Arribas, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 21(4), 381-404. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62511>

- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula: Realimentación formativa. Obtenido de Laboratorio de Innovaciones Educativas - SUMMA: [https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA\\_2019\\_apaisado.pdf](https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf)
- Badilla, L. (2009). La evaluación de centros: riesgos y posibilidades. En E. Martín, y F. Martínez, Avances y desafíos en la evaluación educativa (págs. 99-112). España: Fundación Santillana.
- Banco Mundial (2003). Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo. Informe Banco Mundial. Obtenido de: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/346561468281387271/pdf/260010Spanish.pdf>
- Barrios, M. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. doi: 10.15446/rcp.v25n1.46921
- Benavides, R. M. (2018). Estilos de aprendizaje, técnicas didácticas y su relación con el rendimiento académico en educación superior. *Revista de Pedagogía*, 39(105). Obtenido de [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/16459](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16459)
- Becerra, A., y Carrillo, A. (2006). La práctica pedagógica en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. D´vinni Editores. Obtenido de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42. Obtenido de: <https://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>
- Burón, J. (1996) Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cardona, S. A., Jaramillo, S., Navarro, Y., (2016). Evaluación de competencias con apoyo de un sistema de gestión de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 7(14), 193 - 218. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.5223>

- Castro, H., Martínez, E., y Figueroa, Y. (2009). Documento N° 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Obtenido de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769\\_archivo\\_pdf\\_evaluacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf)
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La Realimentación: La Clave Para Una Evaluación Orientada Al Aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(2), 149-170. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Cavieres (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. Revista Brasileira de Educação, 19(59), 1033-1051. Obtenido de: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- Chacón (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. Educación y Ciudad, (36), 35-49. Obtenido de: DOI: 10.36737/01230425.V1.N36.2019.212
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1753 del 9 de junio del 2015. Tomado de: [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=61933](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=61933)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2021). DANE. Boletín Técnico Educación Formal. Recuperado de: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/2021/bol\\_ED\\_UC\\_21.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_ED_UC_21.pdf)
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin, Y. Lincoln, y (comps.), El campo de la investigación cualitativa. Obtenido de: <http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.-Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Díaz, C. M., Patiño Sarmiento, F. A., Gamma Bermúdez, A. L., & Rincón Vargas, L. V. (2019). Prácticas pedagógicas y evaluativas en educación superior: un estudio en Colombia. Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 10(2), 98-115. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.2.2019.7>
- Díaz Palacios, J. A. (2015). Re-significación y re-conceptualización de la categoría calidad educativa: una nueva mirada, una nueva perspectiva. Revista Colombiana De Educación, 1(68), 173.194

- Díaz, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y Validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de Docentes de Educación Básica en México. Universidad Nacional Autónoma de México. En Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educacional*. Enero 2014, Vol. 53 (1), 36-56. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700004.pdf>
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2a.ed.)*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. Obtenido de: <https://doi.org/10.15517/rPevedu.v42i2.27033>
- Fajardo, F., Maestre, M., Castaño, E., León del Barco, B., y Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. doi:10.5944/educXX1.14475
- Flórez, E., Páez, J., Fernández, M., y Salgado, F. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista científica*, 1(34), 63-72. Obtenido de: <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- Förster, Carla (2017) (ed.), *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*, Santiago de Chile, Ediciones UC.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata S.L
- Gobierno de Colombia. (2018). *Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)*. Obtenido de: <https://calidadeducativa.santander.gov.co/wp-content/uploads/2018/11/2.-Orientaciones-para-el-fortalecimiento.pdf>

- Gómez, C., Sánchez, V. y Rincón, M. (2015). Análisis del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes: El caso de la IE Nueva Jerusalén. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 139-157.
- González-Valenzuela, M.-J., & Martín-Ruiz, I. (2019). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1–13. Obtenido de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- Guevara Patiño, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 159-170. Obtenido de: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658>
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 420-446. Tomado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). México, D. F: McGraw Hill.
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria*, 23(8), 496-502. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-investigacion-evaluacion-cualitativa-bases-teoricas-14823>
- Jiménez, J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo real. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>
- Jiménez, A., y Torres, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Kolodner, J. & Guzdial, M. (2000). Theory and practice of case-based learning aids. En D. Jonassen y S. Land (Comps.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 215-242). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum. Obtenido de: <http://coweb.cc.gatech.edu:8888/guzdial/uploads/18/cbr-chapter.pdf>
- Londoño, L. (2016). Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. *Praxis y Saber*, 7(13), 153-175. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n13/v7n13a08.pdf>

- Marchesi, Á. (2009). Los resultados de las evaluaciones y su papel en las políticas educativas. En E. Martín, y F. Martínez, Avances y desafíos
- Martín, E. (2009). Currículo y evaluación estandarizada: colaboración o tensión. En E. Martín, y F. Martínez, Avances y desafíos en la evaluación educativa (págs. 89-98). España: Fundación Santillana.
- Martín, E. (2014). ¿Es una utopía una educación de calidad para todos? *Crítica* (991-992), 44-48. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370692>
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (1995). Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Consultado en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2009 b) Documento 11. Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Bogotá. EN: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- \_\_\_\_\_. Decreto 1290 de 16 de abril de 2009. Consultado en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- \_\_\_\_\_. Decreto 0325 de febrero 25 de 2015. Obtenido de: <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%20325%20DEL%2025%20DE%20FEBRERO%20DE%202015.pdf>
- \_\_\_\_\_. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Consultado en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)
- \_\_\_\_\_. Decreto 0230 de febrero 11 de 2002. Consultado en: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-353594\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf)
- \_\_\_\_\_. Decreto 1075 de mayo 26 de 2015. Consultado en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles104848\\_archivo\\_pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles104848_archivo_pdf)
- \_\_\_\_\_. Decreto 3055 de diciembre 12 de 2002. Consultado en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86056\\_archivo\\_pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86056_archivo_pdf)
- \_\_\_\_\_. Día E (2017). La ruta hacia la excelencia educativa. Consultado en: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-349925\\_DIA\\_2\\_4\\_dia\\_E.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-349925_DIA_2_4_dia_E.pdf)
- \_\_\_\_\_. Resolución 2343 de junio 5 de 1996. Obtenido de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000172148>

- \_\_\_\_\_: Índice Sintético de la Calidad Educativa (2016). Obtenido de:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356180\\_recurso\\_16.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356180_recurso_16.pdf)
- \_\_\_\_\_. Plan Nacional Decenal de Educación 2016 -2026 (2017). Un camino hacia la calidad y la equidad. Obtenido de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/bdnp/190/plan-nacional-decenal-educacion2016-2026-camino-hacia-calidad-equidad>
- Monereo, C. (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. Cuadernos de Pedagogía, 237. Editorial Graó.
- Montes, A., y Gamboa, A. (2018). Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 20(31), 229-244. DOI: 10.19053/01227238.8721
- Mosquera, D. A. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: casi Colombia. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11(1), 43-56. Obtenido de <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>
- Muriel, L., Gómez, L., y Londoño-Vásquez, D. (2020). La riqueza de la evaluación en la escuela, un tesoro no oculto. Praxis & Saber, 11(25), 111 – 130. Obtenido de:  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9359>
- Murillo, F., y Román, M. (2019). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. Revista Paraguaya de Educación, 8(1), 13–33. Obtenido de:  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=141485297&lang=es&site=ehost-live>
- Navarro Mosquera, N. G., Falconí Asanza, A. V., & Espinoza Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica. Universidad y Sociedad, 9(4), 58-69. Obtenido de: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Noriega, N. J., & Sánchez, A. P. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje y el proceso de evaluación en la educación básica primaria. [Tesis de maestría en Educación]. Universidad de La Costa, Barranquilla, Colombia. Obtenido de  
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5789>
- OECD (2008a). Assessment for Learning Formative Assessment. OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”. Retrieved from <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>

- OCDE. (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. París: OCDE. Obtenido de:  
<https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OCDE y CERi (2008). OECD/CERI International Conference. “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>
- Olivera, M. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. Obtenido de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&tlng=es).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (2016) Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Obtenido de: <https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>
- Packer, M. (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Bogotá, D.C: Ediciones Uniandes. Obtenido de  
<https://ediciones.uniandes.edu.co/Documents/Paginas%20preliminares/La%20ciencia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa-6-13.pdf>
- Pasek, E. y Briceño R. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2). Obtenido de:  
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18958>
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. Argentina: Ediciones LAE.
- Pereira-Chaves, J. (mayo-agosto, 2015). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 405-428. Obtenido de:  
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.22>
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. México: Pearson Educación.  
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2645/1/Evaluaci%C>

- 3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.%20Un%20enfoque%20basado%20en%20compe  
tencias.pdf
- Pino, J. W., y Castaño, M. (2018). Calidad educativa, a propósito de la gestión comunitaria en nueve establecimientos educativos de Medellín: 2010 a 2013. *Revista Colombiana de Educación*, 77. doi:10.17227/rce.num77-4925
- Pizarro, E.A., Gómez, L., & Gómez, S. S. (2018). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71 - 88.
- Poplin, M. (1988). Holistic/Constructivist Principles of the Teaching/Learning Process: Implications for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7), 401-416. doi:10.1177/002221948802100703
- Prado y Medina (2014). Características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en educación básica primaria. *Papeles*, (11), 20-35. Obtenido de:  
<http://csifesvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view>
- Quiceno Castrillón, H., y Peñaloza, M. L. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. *Pedagogía Y Saberes*, (41), 45-61
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G., y Valenzuela J. P. (2018). OECD Revisión de recursos escolares Colombia. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>
- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa* (41). Obtenido de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/41-dossier-ravelayotros.pdf>
- República de Colombia. Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Consultado en:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2019). Los docentes en formación y la comprensión de sus experiencias pedagógicas: la evaluación del aprendizaje. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1). Obtenido de: DOI: 10.18004/riics.2019.junio.62-82
- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Santos Álvarez, M. V. y Garrido Samaniego, M. J. (2015). Resultado del proceso educativo: El papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educación XX1*, 18(2), 323-349. Obtenido de: DOI: 10.5944/educXX1.14021
- Segura, M. A. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1). Obtenido de <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Segura-Castillo y Quirós-Acuña (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. Vol. 43, (1), (2019): *Revista Educación* (enero-junio). Obtenido de: <https://doi.org/doi:10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Shanmugavelu, Ganesan, Balakrishnan Parasuraman, et al “The Role of Teachers in Reflective Teaching in the Classroom.” *Shanlax International Journal of Education*, vol. 8, no. 3, 2020, pp. 30–33. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2439>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín, y F. Martínez, *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (págs. 17-26). España: Fundación Santillana.
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Madrid: Ecoe.
- Torres, Á., Barrios, A., y Pantoja, R. (2014). Los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) entre la teoría y la realidad práctica. *Tendencias*, XV (1), 242-267. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-86932014000100242](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-86932014000100242)
- Torres Mesías, Á., Barrios Estrada, A., & Pantoja Burbano, R. (2014). Los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) entre la teoría y la realidad práctica. *Tendencias*, 15(1), 242-267. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v15n1/0124-8693-tend-15-01-00242.pdf>
- Valero, F. (2017). La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en Educación Básica. *Educando para educar* (32), 41-50. Obtenido de <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/5/5>

Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos.

Revista Iberoamericana De Educación, 64, 11-25. Obtenido de:

<https://doi.org/10.35362/rie640403>

### Anexos

#### Anexo 1 Cuestionarios

PREGUNTAS DE CUESTIONARIOS APLICADOS			
Padres de Familia	Estudiantes	Estudiantes	Docentes
1. Nombre de la institución educativa a la que pertenece.	1. Nombre de la institución educativa a la que pertenece.	1. Nombre de la institución educativa a la que pertenece.	1. Nombre de la institución educativa a la que pertenece.
2. Grado	2. Grado	2. Grado	2. Género
3. Género	3. Género	3. Género	3. Grados en los que da clase
4. Escoge el grupo de tres palabras que más se acerca a lo que significa la evaluación para usted. Escoja una opción: a. Clasificación, señalamiento, exclusión. b. Miedo, poder, impotencia. c. Oportunidad, aprobación, superación. d. Proceso de mejora, oportunidad para avanzar. e. Otra(s): ¿cuál(es)?	4. Escoge el grupo de tres palabras que más se acerca a lo que significa la evaluación para usted. a. Miedo, poder, impotencia. b. Oportunidad, aprobación, superación. c. Proceso de mejora, oportunidad para avanzar. d. Clasificación, señalamiento, exclusión.	4. Escoja la opción de las palabras que más se acercan a lo que representa para usted el proceso evaluativo a. Resultados inmodificables, conclusión de un proceso, calificación. b. Acciones de desestimulo, frustración, baja autoestima o desencanto por el aprendizaje. c. Diversidad	4. ¿Qué significa evaluar para usted? a. Recurso para medir el aprendizaje. b. Herramienta para determinar si un estudiante posee o no un conocimiento. c. Una actividad que revierte una nota. d. La clasificación de los estudiantes de acuerdo con sus aprendizajes. e. Un recurso para diagnosticar continuamente un proceso formativo. g. Otra(s): ¿cuál(es)? _____

		de métodos, técnicas y estrategias para la toma de decisiones.	
		d. Acción de recolección de evidencias de aprendizaje para orientar la mejora de las actividades educativas.	
5. Desde su concepto, el verdadero sentido de la evaluación es:	5. Considera que evaluar a los estudiantes es necesario para:	5. ¿Considera usted que la IE convoca a los padres de familia y/o acudientes a participar en el diseño, estructuración o ajustes del sistema institucional de evaluación SIE?	5. ¿Cuáles elementos considera son relevantes al momento de evaluar a sus estudiantes?
a. Diagnosticar y ajustar procesos, tanto el de enseñanza, como el de aprendizaje.	a. Cuantificar su desempeño.	a. Siempre	a. Tener claridad sobre las metas de aprendizaje trabajadas con los estudiantes.
b. Emitir un juicio de aprobación o reprobación.	b. Identificar falencias en las asignaturas.	b. Casi siempre	b. La flexibilidad.
c. Hacer seguimiento al proceso de aprendizaje.	c. Proceso de mejora, oportunidad para avanzar.	c. Algunas veces	c. La utilización de diversidad de métodos y formatos.
d. Otro: ¿cuál?	d. Clasificación, señalamiento, exclusión.	d. Nunca	d. La periodicidad.
	e. Otra(s): ¿cuál(es)?		e. La inclusión de las discapacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
			f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____
6. ¿Cuáles de las siguientes estrategias evaluativas empleadas por los docentes considera usted que NO favorecen la motivación de los estudiantes? Escoja una opción:	6. Si la evaluación es una forma de confirmar lo que el estudiante aprendió. Entonces, escoja cuáles considera usted como actividades evaluativas pertinentes para recoger evidencias:	6. ¿Cuál es el nivel de participación que tienen los padres de familia y/o acudientes en este proceso?	6. ¿Qué técnicas, instrumentos y/o estrategias metodológicas emplea para evaluar a sus estudiantes?
a. Talleres,	a. Una exposición.	a. Alto	a. La participación en clases.
		b. Muy poco	b. La realización de las tareas.
		c. No tienen participación	c. El trabajo en equipos cooperativos
		d. Otras razones	

<p>cuestionarios, infografías, portafolios, consultas.</p> <p>b. Evaluaciones extensas, tareas complejas, la repetición de un mismo tipo de evaluación.</p> <p>c. Actividades de autoevaluación (evaluarse a sí mismo), coevaluación (evaluar a otros) y heteroevaluación (ser evaluado por otros).</p> <p>d. Todas las anteriores.</p> <p>e. Otras: ¿cuáles?</p>	<p>b. Una prueba escrita de selección múltiple.</p> <p>c. Una prueba argumentativa</p> <p>d. La elaboración de un video relacionado con la temática a evaluar.</p> <p>e. Un recurso didáctico, como un concétrese.</p> <p>f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>	<p>d. Trabajo individual.</p> <p>e. Tareas formativas que no tienen nota, pero se tienen en cuenta para el proceso.</p> <p>f) otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>	
<p>7. ¿Cree que las tareas y actividades evaluativas son coherentes con lo que los maestros enseñan? Escoja una opción</p> <p>a. Siempre</p> <p>b. Casi siempre</p> <p>c. Pocas veces</p> <p>d. Casi nunca</p> <p>e. Nunca</p>	<p>7. De las siguientes actividades y/o estrategias evaluativas, ¿Cuáles son implementadas por los docentes de la IE, durante el desarrollo de las clases?:</p> <p>a. La participación en clases.</p> <p>b. La realización de las tareas.</p> <p>c. El trabajo en equipos cooperativos</p> <p>d. Trabajo individual.</p> <p>e. Tareas formativas que no tienen nota, pero se tienen en cuenta para el proceso.</p> <p>f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>	<p>7. ¿Considera que la IE convoca a los estudiantes a participar en la estructuración del sistema institucional de evaluación SIE?</p> <p>a. Siempre</p> <p>b. Casi siempre</p> <p>c. Algunas veces</p> <p>d. Nunca</p>	<p>7. ¿Cuáles estrategias evaluativas considera que favorecen la construcción de conocimiento en sus estudiantes?</p> <p>a. Partir de una situación problema.</p> <p>b. Las lecturas orientadoras.</p> <p>c. Los métodos investigativos.</p> <p>d. Los métodos experimentales.</p> <p>e. Aprendizaje a partir del error.</p> <p>f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>
<p>8. Desde su rol de</p>	<p>8. ¿Cuáles de las</p>	<p>8. ¿Cuál es el nivel</p>	<p>8. ¿Cuál considera que es</p>

<p>acudiente, escoja cuáles dificultades considera que presenta la metodología evaluativa de la IE:</p> <p>a. Está diseñada para un mismo estilo de estudiantes.</p> <p>b. Es poco flexible.</p> <p>c. No se hacen devoluciones oportunas.</p> <p>d. No existe un consenso entre docente-estudiante para seleccionar las estrategias evaluativas que puedan favorecer el progreso del grupo.</p> <p>e. Otras dificultades, ¿cuáles?</p>	<p>estrategias o instrumentos empleados por los docentes desmotivan a los estudiantes en la realización de tareas o productos a entregar?</p> <p>a. Muchas tareas en poco tiempo.</p> <p>b. Muchas actividades evaluativas en una sola jornada.</p> <p>c. Poner a los estudiantes a competir entre sí.</p> <p>d. Las tareas no son contextualizadas al entorno.</p> <p>e. Los esfuerzos de los estudiantes tímidos muchas veces pasan desapercibidos.</p> <p>f. Sólo se valora la respuesta que esté relacionada con el punto de vista del profesor.</p> <p>g. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>	<p>de participación que tienen los estudiantes en la planeación, diseño y ajustes del proceso evaluativo?</p> <p>a. Alto</p> <p>b. Muy poco</p> <p>c. No tienen participación</p> <p>d. Otras razones</p>	<p>el verdadero sentido de la evaluación?</p> <p>a. Categorizar los estudiantes de un grupo de acuerdo con sus evidencias.</p> <p>b. Valorar el avance de los estudiantes frente a las metas propuestas.</p> <p>c. Aprobar/reprobar</p> <p>d. Diagnosticar los distintos elementos que intervienen un proceso.</p> <p>e. Medir cuánto saben los estudiantes.</p> <p>f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>
<p>9.Cuál o cuáles de las siguientes actividades evaluativas considera que son eficaces para que los docentes evalúen a los estudiantes:</p> <p>a. Cuestionarios o talleres individuales.</p>	<p>9. ¿Cuáles actividades evaluativas en las que has participado motivaron tu deseo de seguir aprendiendo?</p> <p>a. Desarrollar una infografía o poster.</p> <p>b. Exposiciones en equipos.</p> <p>c. El diseño de</p>	<p>9. ¿Considera pertinente que al inicio del año los docentes les presenten y expliquen a los estudiantes, con cuáles instrumentos y estrategias va a desarrollar el</p>	<p>9. Los criterios de evaluación que demuestran que los estudiantes han logrado sus metas son:</p> <p>a. Las evidencias reflejadas en el desarrollo de las tareas propuestas.</p> <p>b. La capacidad argumentativa con la que</p>

<p>b. Cuestionarios o talleres en equipos colaborativos. c. Investigaciones, tareas de profundización. d. Pruebas escritas o evaluaciones relámpago.</p>	<p>algun tipo de estrategia virtual. d. Elaborar un periódico, maqueta o collage. e. Aquellas actividades en que el docente brinda varias opciones para que los estudiantes de acuerdo con sus habilidades puedan elegir. f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>	<p>proceso evaluativo del área en cada período? a. Muy pertinente. b. Poco pertinente. c. No tiene importancia. d. Otras razones: _____</p>	<p>expone sus aportes. c. La habilidad alcanzada para demostrar su aprendizaje durante la presentación de las pruebas. d. Organización y presentación de una bitácora (cuaderno) con las actividades propuestas. e. La capacidad demostrada en el desempeño de su rol dentro del equipo colaborativo. f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>
<p>10. ¿Considera usted que deberían implementarse estrategias adicionales para mejorar la evaluación de los estudiantes en la IE? a. Si b. No</p>	<p>10. ¿Los docentes en su IE brindan información al inicio del año o cada período, sobre la organización en términos de porcentaje valorativo que tendrán las tareas o actividades en su área? a. Todos los docentes. b. Algunos de ellos. c. Presentan las actividades, más no le asignan un porcentaje. d. Ningún docente lo presenta.</p>	<p>10. ¿Implementa actividades o estrategias evaluativas durante el desarrollo de todas las clases? a. Si b. No</p>	
<p>11. ¿Considera pertinente que al inicio del año los docentes les presenten y expliquen a los padres de familia y/o acudientes, los</p>	<p>11. ¿Tiene conocimiento si el proceso evaluativo se encuentra evidenciado en los planes de área de la institución (criterios, estrategias e</p>	<p>11. ¿De qué forma la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación desarrollan la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes? a. Brindándole la</p>	

<p>instrumentos y estrategias con las que se va a desarrollar el proceso evaluativo del área en cada período?</p> <p>a. Muy pertinente b. Poco pertinente c. No representa importancia d. Otras razones</p>	<p>instrumentos, técnicas y procesos de alcance del aprendizaje)?</p> <p>a. Sí b. No c. Nunca me intereso por esta información. d. No sé cómo acceder a los planes de área.</p>	<p>oportunidad de reflexionar sobre su proceso.</p> <p>b. Desarrollando la capacidad de aceptar sugerencias de mejoramiento por parte de sus compañeros. c. Llevándolo a desarrollar ejercicios de revisión sobre las tareas de sus compañeros. d. Promueve la capacidad de hacer conjeturas valorativas frente a un proceso de aprendizaje. e. Desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes, al momento de establecer un juicio entre las metas de aprendizaje y la escala valorativa. f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>
<p>12. ¿Tiene conocimiento si el proceso evaluativo se encuentra evidenciado en los planes de área de la institución (criterios, estrategias e instrumentos, técnicas y procesos de alcance del aprendizaje)?</p> <p>a. Sí b. No c. Nunca me intereso por esa por esa información d. Si me interesa, pero no sé cómo acceder a ella</p>	<p>12. Antes de responder, por favor lea las definiciones que se encuentran en la parte introductoria del cuestionario. ¿Cuál es el tipo de evaluación que utilizan los docentes a nivel institucional o que más predomina en las prácticas de enseñanza?</p> <p>a. Sumativa. b. Cualitativa. c. Sumativa y cualitativa. d. Formativa e. Otra</p>	<p>12. ¿Cuáles estrategias crees que pueden mejorar la evaluación de los estudiantes?</p> <p>a. Las de trabajo en equipo. b. Las que implican la utilización de recursos Tics. c. Aquellas de mediación dialógica (debates, mesas redondas, situación problema, tendadero social, <i>coffee work</i>, entre otras estrategias interactivas). d. Las de utilización de materiales manipulativos. e. Las de formato escrito y/ o de tipo argumentativo.</p>

<p>13. ¿Considera que la IE donde se encuentra su hijo/hija tiene mecanismo de participación directa para que los padres de familia o acudientes expresen sus inconformidades, aportes o sugerencias frente al proceso evaluativo? a. Sí b. No c. Ha querido comunicarse alguna vez y no obtuvo atención</p>	<p>13. ¿Cuáles considera usted como estudiante, como las técnicas, instrumentos y/o estrategias evaluativas más empleadas por los docentes en la IE? a. Talleres, cuestionarios, infografías, portafolios, consultas. b. Evaluaciones escritas, tareas, pruebas relámpago. c. Actividades de autoevaluación (evaluarse a sí mismo), coevaluación (evaluar a otros) y heteroevaluación (ser evaluado por otros). d. Todas las anteriores.</p>	<p>f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p> <p>13. ¿Qué aspectos considera pueden incorporarse o ajustarse para que la evaluación sea tomada como proceso y no como valoración del producto final a nivel institucional? a. Que los criterios evaluativos se especifiquen por período de una manera más detallada en los planes de área. b. Que existan unos criterios de promoción por grado en el SIEE. c. Que se evidencie la diversidad de estrategias evaluativas que garantizan la inclusión de los estilos de aprendizaje. d. Que se establezca la distribución de los porcentajes valorativos y componentes que se tomarán en cuenta para aprobar el área. e. Que se determine la periodicidad o el número de estrategias evaluativas que deben desarrollarse dentro de cada área de acuerdo con la intensidad horaria de cada una de ellas. f. Otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>
	<p>14. ¿Los docentes vinculan en los procesos de enseñanza y aprendizaje la creatividad,</p>	

---

convirtiéndolos en momentos interesantes para los estudiantes?

- a. Muchos docentes.
- b. Muy pocos.
- c. Sólo algunos docentes.
- d. Ninguno emplea una metodología innovadora

---


15. ¿Los docentes emplean estrategias con actividades de diferente complejidad, para incluir los niveles de desempeño (básico, alto y superior) y favorecer a los estudiantes con discapacidad y distintos ritmos de aprendizaje?

- a. Siempre.
- b. Algunas veces.
- c. Casi nunca.
- d. Nunca.

---

**Nota.** Estas son las preguntas aplicadas a los participantes en un primer momento, con las cuales se recoge gran parte de la información.

**Fuente:** Elaboración propia y se hizo su validación.



**Anexo 2** *Rejillas de los Grupos Focales Docentes (12 encuentros en total)*

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUESTRO GRUPO FOCAL DOCENTES	ENCUENTRO 1
<p>¿Qué función crees que tiene la evaluación en el proceso formativo?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Pues para mí la evaluación es muy importante en el proceso formativo porque en la medida que se evalúa se conoce y se va viendo que sabe la persona, de qué manera asimila, de qué manera interioriza y de qué manera aplica el conocimiento  <b>DGFF2:</b> La evaluación debe ser un proceso de seguimiento  <b>DGFF3:</b> es la que permite identificar fortalezas y debilidades para diseñar estrategias de mejoramiento.  <b>DGFF4:</b> La evaluación formativa tienen una función principal, en tiene la posibilidad de que el estudiante sea consciente de todo lo que sabe y saber lo que le falta, además de que puedan entender los procesos que no tienen claros.</p>
<p>¿Consideras que las evaluaciones son fundamentales para evidenciar el aprendizaje?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Si son fundamentales. Porque el que no evalúa no sabe cómo están los estudiantes o cómo puede ayudar a mejorar y cómo puede avanzar. En cambio, si un profesor, sabe cómo están sus alumnos, entonces puede seguir con los que estén más atrasados, lentos o con brechas de aprendizajes. <b>DGFF3:</b>  <b>DGFF2:</b> Sí y más en un enfoque por competencias, es necesario para evidenciar el avance de los estudiantes.  <b>DGFF3:</b> Claro, es el mecanismo para que las niñas, niños, jóvenes estudiantes y los maestros conozcan el nivel de aprendizaje que tienen, ya que sin dicho proceso sería difícil saber los niveles de aprendizajes de los estudiantes.  <b>DGFF5:</b> El poder evaluar permite enfocarse a planear estrategias tanto para la enseñanza de unos alumnos, como para la nivelación de aquellos que lo necesitan.</p>
<p>¿Percibes algún cambio en la metodología evaluativa durante los últimos 5 años? ¿Cuáles?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Si porque ahora se puede evaluar de muchas formas, usted puede hacer el trabajo cooperativo puede hacer el trabajo grupal, individual, el uno que trabaja más ,el uno que trabaja menos o puede hacer simplemente el acompañamiento alumno con maestro y aquí también se pueden involucrar mucho los padres porque un niño que tenga dificultad y usted tenga muy buena relación con el padre, por mi parte yo tengo niños que uno ve que los padres son atentos y conforme uno le vaya mandando ellos le ayudan a llevar a cabo ese proceso.  <b>DGFF2:</b> La verdad, no. Porque los mismos maestros no sabemos cómo evaluar. Si estamos trabajando por competencias, la</p>

evaluación debe ser en este mismo sentido, por competencias. Debe de haber un cambio en toda la metodología al mismo tiempo. Pero se trabaja por contenidos y evaluamos competencias, entonces no hay coherencia.

**DGFF4:** creo que ha tomado más fuerza el hecho de visualizar el panorama completo, no quedarnos solo en la evaluación escrita, sino integrar los procesos de desarrollo en el área.

**DGFF5:** Sí, la educación ha ido dando pasos agigantados frente a los procesos de enseñanza - aprendizaje y, por supuesto, la forma como se evalúan los mismos.

**Observaciones generales**

El sentir general, es que hoy la educación avanza hacia cambios para los maestros, sobre nuevas formas de llevar el aprendizaje a los estudiantes; sobre las oportunidades que tienen para acceder al conocimiento y apropiarse de él.

**REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO  
GRUPO FOCAL DOCENTES**

**ENCUENTRO 2**

¿Cómo crees que debería funcionar la evaluación en la época actual?

**DGFF1:** En la época actual pues la evaluación debería ser un conjunto de yo te doy, tú me das; y en la medida en que la otra persona tenga suficiente empatía el estudiante va a mostrar que es lo que realmente sabe hacer. Este tipo de evaluación tradicionalista me parece que es más difícil.

**DGFF2:** Precisa la utilización de otras metodologías que realmente nos permita evaluar el desarrollo de las competencias. Más participativo y argumentativo.

**DGFF3:** Porque solo si los alumnos tienen una buena relación con su profesor, estará en capacidad de demostrar lo que sabe. Por ejemplo, usted con un grupo de niños hace un dictado y el niño que no hizo nada, usted lo coge solito y él puede llegar a demostrar que si sabe. Es por eso, que considero que la relación empática tiene mucha incidencia en el aprendizaje.

**DGFF4:** Considero que la evaluación debe seguir siendo formativa, pero no tan laxa, en tanto esto ha conllevado a que los estudiantes sean menos responsables frente a este proceso.

¿Cómo participan los estudiantes y las familias en los procesos evaluativos de la IE?

**DGFF1:** Aquí la participación depende del acompañamiento, sobre todo las familias ofrecen acompañamiento, teniendo en cuenta que no todas las familias ofrecen ese acompañamiento por una parte por el nivel educativo en los niveles más altos por las ocupaciones familiares y otros sobre todo en familia que usted sabe que hay niños que sí tienen verdaderamente un acompañamiento, hay un determinado grupo que si es acompañado estamos en un nivel por así decirlo medio, en donde unos sí acompañan y los otros poquitos y los otros nada

**DGFF2:** los estudiantes son los que participan por ser los directamente implicados. Pero creo, que las familias si muy poco, para ellos no es tan importante el proceso, ni revisar las causas que pueden estar ocasionando una dificultad de aprendizaje. Para las familias lo importante lastimosamente, es el resultado de la nota, independientemente de cómo se evalúe.

**DGFF4:** ellos o participan en cómo se va a evaluar o no. Las

	<p>familias de pronto acompañan en la preparación. O revisión de las pruebas cuando el docente hace las devoluciones.</p> <p><b>DGFF1:</b> Aquí la institución ofrece unas fechas donde hay unas actividades semanales que se sabe que son académicas luego ofrece un tiempo donde va a haber como una actividad donde ya se hacen las evaluaciones y al final va a haber un proceso de evaluación. Las familias conocen que vamos más o menos en que tiempo del periodo y cuando van a ser las actividades, generalmente las evaluaciones se van haciendo a través del periodo, pero va a haber una semana que es la semana de evaluaciones de periodo y va a haber otros días que van a ser los de recuperación para aquellos niños que no han alcanzado el nivel en sus evaluaciones durante el proceso.</p> <p><b>DGFF2:</b> creo que a nivel institucional no hay un mecanismo instaurado. Creo que eso ya es cada profesor quien lo organiza, de acuerdo a su grupo, las necesidades y su manera estratégica para vincular a las familias. Pero si se necesita que exista uno general que regule a los particulares que cada uno empleamos.</p> <p><b>DGFF4:</b> Participación activa del Día E, en el cual participan los estudiantes, sus familias, maestros y directivos. Es un espacio para trabajar no solo los procesos de evaluación, sino aspectos importantes que mejoren la calidad de la educación.</p>
<b>Observaciones generales</b>	<p>Muchos de los docentes consideraron que es poco el compromiso de las familias. Sin embargo, otros expresaron su postura, por el compromiso que debe asumir la escuela para apoyar esas falencias y carencias de su comunidad.</p>

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL DOCENTES	ENCUENTRO 3
<p>¿Qué mecanismos de participación propones para vincular las familias y estudiantes de manera más activa en este proceso?</p>	<p><b>DGFF1:</b> En estos mecanismos de participación es la motivación y la participación de la familia, que el maestro le enseñe y le diga al padre de familia cómo va el estudiante y le ayude como con unas actividades para que él lo ayude en la casa y entre ellos evaluar el proceso.</p> <p><b>DGFF2:</b> el diálogo permanente, la información continua y oportuna del proceso académico.</p> <p><b>DGFF4:</b> Como mecanismo de participación propongo que los estudiantes líderes de cada grupo, al igual que los representantes de los padres de cada grupo, tengan participación</p>
<p>¿Crees que el fin de la evaluación está enfocado sólo a la acreditación de notas o la promoción de estudiantes?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Para mí la evaluación es conocimiento del otro. Porque tiene que ver con la manera con la cual yo como maestro veo a la otra persona. Ese fin puede asociarse a las maneras que un docente planea para recolectar las evidencias suficientes para establecer si un estudiante está en la capacidad de pasar a otro nivel o aún precisa mejorar algunos aprendizajes. Es decir, que la evaluación hay que hacerla para recolectar distintas perspectivas para identificar lo que no sabe, lo que sabe un estudiante y lo que</p>

puede lograr a aclarar de lo que sabe en la medida en que realiza la evaluación y confronta el conocimiento

**DGFF2:** su fin no está enfocado a las notas. La evaluación debería de estar enfocada en mostrar la efectividad del mismo proceso de enseñanza. Si esa metodología que estoy utilizando si la comprenden o si sólo les llegó a unos cuantos. Entonces que otras estrategias debo de implementar para llegar a una evaluación integral de los estudiantes.

**DGFF3:** El maestro debe valorar los aprendizajes desde distintos formatos y modos. Por ejemplo, si un estudiante en un determinado examen supongamos escrito, perdió. Porque el maestro en el proceso de observación y acompañamiento, reconoce que él lo sabe hacerlo de forma oral, no significa que no lo puedo promover, la promoción en si de un niño depende del conocimiento que el estudiante y el maestro manejan. Si desde mi lugar de maestro conozco lo que el estudiante sabe hacer, lo puedo promover, pero claro hay que tener pendientes muchas cosas, por ejemplo, los indicadores y logros básicos. Además, que hay que alcanzar un proceso para avanzar, es decir que la evaluación son muchas cosas, son muchas estrategias y formas de ver que sabe un estudiante.

**DGFF5:** Considero que la evaluación está enfocada en la promoción de los estudiantes, no en la evaluación de los aprendizajes reales.

¿Consideras importante que al inicio del año los docentes o directores de grupo realicen la socialización del SIEE y los criterios evaluativos de sus áreas, con los estudiantes y las familias?

**DGFF1:** Sí, este proceso es importante que haya la socialización del SIEE, tanto con los estudiantes como con las familias, es más, en la institución se hace en las reuniones de inducción al principio del año, las primeras reuniones del año se trabaja en esta actividad del conocimiento del SIEE y todas las políticas institucionales que se tienen para que los padres de familia tomen conciencia y se den cuenta que estamos trabajando en una actividad conjunta que es por el bienestar de los mismos estudiantes.

**DGFF3:** sí, porque muchos de los estudiantes no tienen conciencia de que representación asume el número en ese proceso de avance en su aprendizaje.

**DGFF4:** Sí, es muy importante dicha propuesta ya que en esa medida los actores del acto educativo tienen conocimiento de los criterios de evaluación y esto puede repercutir significativamente en el desempeño de los estudiantes.

**Observaciones generales**

Concluyeron que las I.E. deben dar más participación y claridad a toda la comunidad educativa frente a los criterios y procesos de evaluación

**REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO  
GRUPO FOCAL DOCENTES**

**ENCUENTRO 4**

¿Sabes cuáles son las estrategias, instrumentos, porcentajes o didáctica

**DGFF2:** Hay muchas estrategias, muchas para que un estudiante aprenda, a nivel primaria por ejemplo a los niños los motiva mucho el acompañamiento constante, el estar ahí,

evaluativa con las cuáles te evalúa el docente de un área específica?

el cambiar de actividad, el pronunciar muy bien, el darles la oportunidad que ellos hagan y uno corrijan sin ellos tener en cuenta una nota, que ellos se den cuenta que estamos evaluando pero que no es esa nota lo importante, sino lo que hice bien y lo que me falta. En la medida que el niño va viendo que no necesita tener una nota, se va motivando a no utilizar tanto la evaluación de forma gradual como con el 5,4 y 3 sino como la carita, un sticker, las felicitaciones, las palabras de motivación y que el sienta que realmente va avanzando junto con una variedad de oportunidades. Yo creo que en la medida en que haya motivación el estudiante se va relacionando de otra manera con el aprendizaje.

**DGFF3:** Se evalúan por el trabajo permanente en clase, la observación, la motivación, la participación. Y muchas veces uno como docente no se puede encasillar en las notas, porque hay días en los cuáles algunos estudiantes como que no saben, pero a la semana siguiente, ya demuestran un avance.

**DGFF4:** No, realmente no tengo conocimiento de estrategias, instrumentos, didáctica con las cuales los maestros evalúan en las áreas específicas.

¿Consideras que la didáctica evaluativa propuesta en el SIEE de tu IE es incluyente?

**DGFF1:** La didáctica evaluativa que está dentro del SIEE es incluyente, ahí se retoman tanto normas como institucionales como normas que vienen a nivel de secretaría de educación y esto se acomoda dentro de la misma institución a los lineamientos que se manejan dentro de ella.

**DGFF2:** Estas prácticas son muy individuales, la institución tiene unos lineamientos, unas propuestas, pero esto depende mucho del maestro, es el maestro en su aula de clase el encargado de mirar qué grupo de estudiantes tiene, que necesita en qué proceso va, en que ritmo va y qué estilos de entendimiento tienen. En la medida que el maestro conozca bien a sus estudiantes y sus ritmos entonces él va a mirar en qué estilo los puede ir guiando y pueden ir avanzando.

**DGFF4:** No. Porque la mayoría de prácticas empleadas por los maestros son estandarizadas, entonces no hay inclusión de ningún tipo en muchos de los momentos.

**DGFF6:** Realmente o conozco la didáctica evaluativa propuesta en el SIEE de la I.E. donde presto mis servicios, ya que la están modificando dada la transformación curricular que se está dando en la I.E. donde presto mis servicios.

¿Cuáles son las prácticas evaluativas más utilizadas en la IE?

**DGFF1:** Entre las prácticas evaluativas, pues las prácticas, las evaluaciones, los trabajos grupales, los trabajos individuales, el acompañamiento por pares, el acompañamiento en grupo, los trabajos de campo, las guías didácticas, el manejo de los libros del PTA, de los libros de matemáticas, el trabajo del computador de forma independiente tanto para estudiantes como para maestros también hay capacitación referente a estas actividades que van entrando como en avance y en este momento se trabaja mucho teniendo en cuenta las guías didácticas.

**DGFF3:** Estrategias evaluativas pues, tener en cuenta mucho

la individualidad del niño, mirarle mucho las características que tiene, mirar sus debilidades y mirar sus fortalezas y a través del aprendizaje del proceso que se va llevando, mirar en donde tiene más dificultad para poder irle ayudando. Yo creo mucho en la individualidad y en el acompañamiento de los pares. Cuando en una actividad uno sienta a un niño con dificultades con unos compañeros que son buenos en esa área, el trabajo es muy productivo. El niño con dificultades se anima mucho y quiere coger lo que los otros llevan y quiere trabajar al ritmo de ellos.

**DGFF5:** de alguna manera la evaluación escrita, la oral. Ejercicios en clase, mirar los errores y socializarlos. Creo que se ajustan también a las necesidades y dinámicas de cada área en particular.

**DGFF6:** No hay práctica de evaluación formativa. Es una evaluación tradicional

<b>Observaciones generales</b>	Pese a considerar que la nota no es la razón primordial de un proceso de aprendizaje, les cuesta brindar conceptos valorativos aislados de una letra o un número.
--------------------------------	---

<b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL DOCENTES</b>	<b>ENCUENTRO 5</b>
---	--------------------

Preguntas	Respuestas
¿Cuáles estrategias o instrumentos evaluativos favorecen la motivación de los estudiantes para el desarrollo de las tareas?	<p><b>DGFF1:</b> Pues yo creo que sí, los procesos evaluativos generalmente tienden a eso, a responder una meta, pero no debe de ser así, uno como maestro no lo debe de tomar así, sino que el niño vaya avanzando en su proceso de una manera positiva, pero tiende a eso porque a la larga el niño debe responder en unas pruebas además de ir cubriendo determinados indicadores para poder que al momento de la prueba el niño lo pueda responder.</p> <p><b>DGFF4:</b> Las que no generan temor o estrés en ellos. Por ejemplo, las que son a manera de diálogo, con alguna estrategia lúdica, estrategias de competitividad por equipos.</p> <p><b>DGFF5:</b> creo que una de las formas es que la evaluación no sea distante de lo enseñado en clases. Porque cuando se aleja mucho, ellos se sienten perdidos en el proceso y ahí no hay profundización de un aprendizaje.</p> <p><b>DGFF6:</b> Considero que la evaluación formativa es un instrumento que permite la motivación de los estudiantes a realizar las tareas, en tanto con este instrumento pueden ser conscientes de lo que saben y lo que les falta para el desarrollo de la competencia evaluada</p>
¿Consideras que las prácticas evaluativas de tu IE favorecen los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?	<p><b>DGFF1:</b> Aquí hay mucha individualidad porque hay niños que entienden como un todo que uno da una clase y los niños lo aprenden de una, hay otros que ya necesitan hacer más trabajo individual, hay otros que con solo estar allá y sacarlos al tablero ellos refuerzan de tal modo que ellos ahí mismo aprenden.</p> <p><b>DGFF2:</b> No hay una línea institucional que guíe. Además, el</p>

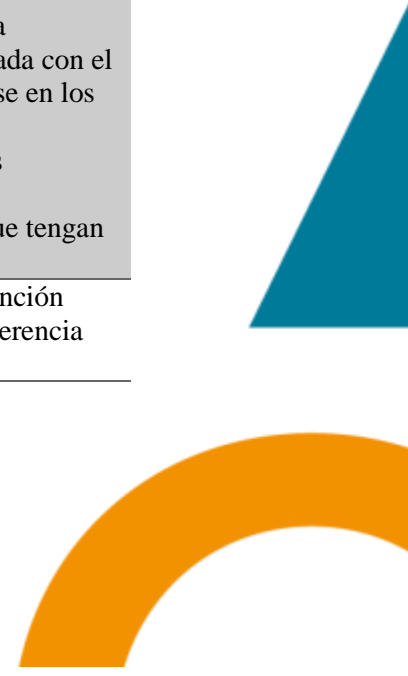
	<p>SIEE no lo tiene bien definido, por eso creo que esta situación queda más a merced de las estrategias que desarrolle cada profesor desde su manera particular de enseñar.</p> <p><b>DGFF3:</b> creo que se trata, pero se puede mejorar, Lo que pasa es que cuando las dificultades son muy marcadas con problemáticas emocionales, familiares y diversas se torna un poco complejo, en especial cuando la cantidad de estudiantes es desbordante.</p> <p><b>DGFF4:</b> No, en mi I.E. no se ha avanzado en la evaluación formativa, aún se evalúa por lo que se debe aprender y no por lo que se conoce para llegar al desarrollo de determinada competencia.</p>
<p>¿Cuáles otras estrategias evaluativas crees que deberían utilizar los docentes en las clases?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Si hay niveles de complejidad porque usted puede empezar con una actividad donde cree que va a ser muy parejo, pero usted se mete por un lado se mete por otro, a veces resulta resolviendo unas situaciones más difíciles y no tienen tiempo, uno cree que en cuarenta y cinco minutos uno puede dar una clase así; pero sobre todo en primaria es un todo, uno se mete por un lado por otro, ellos relacionan y uno tiene que empezar a separar y decir sigamos.</p> <p><b>DGFF3:</b> todas aquellas que sean dinámicas y participativas. No nos podemos apegar sólo a la evaluación escrita, porque el papel y la memoria no son los que desarrollan las competencias, hay que emplear otros instrumentos.</p> <p><b>DGFF5:</b> Una evaluación en la que los maestros revisen de manera conjunta las actividades, talleres y evaluaciones con los estudiantes, de tal manera que esa socialización sirva como elemento para fomentar el aprendizaje.</p>
<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>Los docentes concluyeron que actualmente hay más recursos para incursionar, por ejemplo, desde las Tics, en las prácticas evaluativas. Pero, lo complejo es que muchas veces son sesgados desde ese paradigma tradicionalista que se tiene tan arraigado social y culturalmente.</p>

<b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL DOCENTES</b>		<b>ENCUENTRO 6</b>
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	
<p>¿Percibes que los procesos evaluativos se centran más en responder a las metas de Pruebas Saber que a las necesidades de aprendizaje reales de la comunidad educativa?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Pues esto lo hacen con el fin de tener la evidencia para un diagnóstico y también en la evidencia en su proceso de enseñanza para mostrar sobre todo los maestros que necesitan mostrar la evidencia para una evaluación dentro de su nuevo decreto pongamos de la educación entonces eso requiere de más evidencia, pero también les ayuda mucho para ver un diagnóstico para ajustarse luego a qué necesidad vio y como lo puede mejorar.</p> <p><b>DGFF2:</b> el sistema si se enfoca en las pruebas saber, en muchos casos se queda en ensayar a manejar una hoja de respuestas.</p> <p><b>DGFF4:</b> no, creo que nosotros no nos centramos en eso. Realmente forman parte de las dinámicas, pero no se queda el</p>	

	<p>enfoque centrado allí. La meta principal siempre debe estar enfocada al alcance del conocimiento.</p>
<p>¿Puedes definir algunas estrategias evaluativas de metacognición empleadas por los docentes para reforzar los aprendizajes trabajados?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Yo pienso que la evaluación en la institución debe de ser no saliéndose de los lineamientos teniendo en cuenta que estamos en un proceso educativo y todo debe de tener un lineamiento, pero fuera de dichos lineamientos a nivel institucional el maestro si debe de considerar la forma más adecuada para evaluar al estudiante de tal forma que el maestro evidencie el proceso que el niño va alcanzando y el niño no se sienta acosado con esa evaluación, porque muchas veces el muchacho se siente acosado como también hay otros que de verdad no hacen nada y no quieren y quieren una buena nota, entonces como que por los dos lados, pero si la institución debe de tener un lineamiento porque en la medida que la institución se planee las cosas se dan de forma organizada.</p> <p><b>DGFF2:</b> si se evalúa por competencias, todas las evaluaciones, no importa el formato, deben apuntar a revisar los procesos de metacognición. Es decir, la manera como está comprendiendo el estudiante.</p> <p><b>DGFF5:</b> La estrategia más trabajada es hacer entender a los estudiantes cómo aprenden un conocimiento específico, es la más utilizada en mi I.E. y no todos los maestros lo trabajan de esa manera.</p>
<p>¿Consideras que las actividades propuestas por los docentes en las clases, presentan diferentes niveles de complejidad?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Si, porque esto está ya plasmado dentro de un PEI dentro de unas normas generales y existe la relación entre esa práctica y esa metodología, como decía antes pues ya depende es del maestro en su aplicación.</p> <p><b>DGFF2:</b> desde los referentes de calidad, así está estipulado. Ir de manera paulatina e la construcción del aprendizaje.</p> <p><b>DGFF4:</b> Considero que sí, las actividades a realizar por los estudiantes se van complejizando en la medida que se va avanzando en el desarrollo de competencias.</p> <p><b>DGFF6:</b> sí, yo creo que cada uno en sus áreas va planificando e implementando diferentes niveles de complejidad. Puede a veces ser el mismo instrumento, pero uno mira hasta dónde puede llegar cada uno.</p>
<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>Los docentes consideran que las políticas institucionales y el liderazgo que se hace desde las directivas marca mucho la dinámica flexible o tradicional que se impone.</p>

<p><b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO</b></p> <p><b>GRUPO FOCAL DOCENTES</b></p>		<p><b>ENCUENTRO 7</b></p>
<p><b>Preguntas</b></p>	<p><b>Respuestas</b></p>	
<p>¿Crees que los docentes de la IE utilizan las evidencias evaluativas con un fin diagnóstico para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Hay mucha diferencia, porque la tradicional es como más ahí, la formativa tiende más al conocimiento del estudiante y a que el exprese y que el mismo sea partícipe de su propia evaluación mientras que la tradicional es como muy derechista muy centrada pero no quiere decir que la una no se ayude con la otra.</p>	

	<p><b>DGFF2:</b> el diagnóstico se debe hacer al inicio de cada año para uno determinar los insumos cognitivos y demás con los cuáles pueda planificar su trabajo.</p> <p><b>DGFF6:</b> No, realmente considero que la evaluación es utilizada como un instrumento que dice si un estudiante logró la competencia o no, pero no considero que vaya más allá o se use para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>¿Cómo consideras que debe ser la evaluación en las instituciones educativas?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Está formativa es muy importante, pero si yo aplico también prácticas tradicionales dentro de ella eso me va a servir mucho debido a que se complementan.</p> <p><b>DGFF2:</b> es un proceso que debe estar anexo en todos los momentos de la enseñanza. Eso no es cuestión de al final de la clase, ni al terminar el tema o el período. Es un proceso articulado.</p> <p><b>DGFF4:</b> creo que debe ser un proceso permanente y constante, mediado por lo cualitativo y lo cuantitativo; que incluya a las familias en las distintas dinámicas de una u otra forma.</p> <p><b>DGFF5:</b> Considero que la evaluación debe ser formativa, de tal manera que se revise con los estudiantes los talleres, actividades y evaluaciones para que ellos logren identificar porque lo hicieron bien o no. Considero que la evaluación no debe ser punitiva, debe ser un proceso consciente por parte del maestro hacia el estudiante y no solo un requerimiento académico o administrativo, ya que en esa medida se pueden generar aprendizajes más significativos para los estudiantes.</p>
<p>¿Crees que existe relación entre las prácticas evaluativas y la metodología de enseñanza de los docentes?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Debería de ser en la medida que el muchacho exprese cómo se siente, si le gusta la metodología, no le gusta, cómo le gustaría que lo evaluara, que haya ese espacio ellos tendrían más empatía y aprovecharían más esos procesos de evaluación, a mí la evaluación me parece tan difícil, a mí me ponen a llenar allí, entonces yo voy a hacer por ejemplo allí los dictados la lectura por ejemplo el trabajo con los sustantivos.</p> <p><b>DGFF2:</b> No, generalmente el modelo de la institución está definido de manera muy general, sus orientaciones no son muy definidas.</p> <p><b>DGFF3:</b> Claro, eso está relacionado con la respuesta inmediatamente anterior, la evaluación está relacionada con el proceso del maestro, es individual y debería enfocarse en los aprendizajes de los estudiantes</p> <p><b>DGFF6:</b> total, no es lo mismo que yo enseñe con las dinámicas de un área y evalúe con las de otra. Las particularidades y necesidades de cada una, hacen que tengan dinámicas y estrategias diferenciadas.</p>
<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>Los docentes consideraron que falta avanzar en la función diagnóstica de la evaluación, para poder generar coherencia de una enseñanza incluyente.</p>



REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUESTRO GRUPO FOCAL DOCENTES		ENCUESTRO 8
Nombre del moderador	Número de asistentes	Grados
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	
¿Qué semejanzas y diferencias existen entre una evaluación tradicionalista y una evaluación formativa?	<p><b>DGFF2:</b> Es que una te evalúa contenidos y la otra te evalúa conocimientos y la aplicación de ese conocimiento.</p> <p><b>DGFF3:</b> pues en ambas se pueden obtener resultados. Considero es que la tradicionalista desconoce muchos aspectos, pues evalúa de manera estandarizada y general; mientras que la evaluación formativa tiene en cuenta procesos, los avances, hasta los errores porque de allí se puede partir para ayudar al estudiante a mejorar un proceso.</p> <p><b>DGFF5:</b> Evalúa contenidos      evalúa competencias Es individual                      Tiene explicación colectiva Busca una nota                      su objetivo es el aprendizaje</p>	
¿Puedes mencionar alguna actividad académica o espacio donde se brinda la oportunidad de evaluar la metodología de enseñanza del docente?	<p><b>DGFF2:</b> yo creo que los estudiantes nos evalúan todos los días, con las mismas actitudes que asumen frente a las dinámicas que uno propone.</p> <p><b>DGFF4:</b> realmente no, nunca he dado ese espacio.</p> <p><b>DGFF6:</b> el PTA no evalúa, pero acompaña los maestros que lo deseen para que fortalezcan sus prácticas pedagógicas; por otro lado, está la evaluación anual que se hace a los maestros, pero no considero que cumpla con requerimientos de evaluar la metodología de enseñanza del maestro.</p>	
¿Consideras que los aportes de los estudiantes también pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluativo?	<p><b>DGFF2:</b> por su puesto, si él es el sujeto intervenido, debe ser escuchado y tomado en cuenta.</p> <p><b>DGFF3:</b> sí, ellos tienen un papel fundamental en el proceso formativo y hay que escucharlos para poder identificar las dificultades de aprendizaje.</p> <p><b>DGFF5:</b> Totalmente, ellos dan la pauta sobre el cómo se deben llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje al espacio pedagógico. Es necesario ser un maestro observador de los estudiantes porque eso determina el cómo y no solo el qué del acto pedagógico.</p>	
<b>Observaciones generales</b>	La escuela aún precisa avanzar en la apropiación y la implementación de prácticas evaluativas desde el enfoque formativo, en sintonía dialogante con el modelo pedagógico de su institución.	

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUESTRO GRUPO FOCAL DOCENTES		ENCUESTRO 9
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	
¿Por qué crees que una metodología multimodal de enseñanza puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?	<p><b>DGFF2:</b> hay momentos, situaciones, emociones y distintos sujetos, en esa medida la metodología y las estrategias no pueden ser las mismas.</p> <p><b>DGFF3:</b> porque la misma diversidad de estrategias garantiza que cualquier estudiante independiente de su condición o estilo de aprendizaje, llegue al conocimiento.</p> <p><b>DGFF6:</b> Considero que es importante esa metodología porque en esa medida se tiene la posibilidad de tener presente</p>	

todos los estudiantes con sus diferentes procesos de aprendizaje. Implementar diferentes estrategias de enseñanza conlleva a poder llegar a todos los estudiantes. Es tener en cuenta la diferencia

¿Son suficientes los espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la IE?

**DGFF2:** eso es muy individual, están organizados en el SIEE y se cumple así, pero creo que su alcance va más allá de un 5%, que le otorga el sistema.

**DGFF2:** creo que son procesos constantes a lo largo del período, no se puede reducir a los espacios de finalización del período como está estipulado en el SIEE.

**DGFF5:** No, considero que es necesario no solo dar más espacio para ello, sino hacerlo de manera adecuada, es llevar a los estudiantes a que sean conscientes de su proceso y la incidencia en los resultados y no solo ponerse una nota para cumplir

**Observaciones generales**

Considero que no solo enfocarse para diagnosticar, la actividad evaluativa debe ser utilizada, inicialmente para diagnosticar, pero su esencia debe ser conocer el nivel aprendizaje del estudiante

**REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO  
GRUPO FOCAL DOCENTES**

**ENCUENTRO 10**

**Preguntas**

¿Qué fortalezas y debilidades tiene el proceso evaluativo de la IE?

**Respuestas**

**DGFF1:** Pues fortalezas hay muchas de pronto que los niños y jóvenes ya conocen cuales son los procesos por los cuales se va a evaluar la mayoría tienden a lograr unos indicadores alcanzar unas metas a que el proceso se vaya cumpliendo dentro del periodo pero también hay muchos limitantes porque como hablábamos ahora el proceso evaluativo es complejo y requiere de muchas estrategias para que haya un verdadero conocimiento de lo que el estudiante aprendió entonces dentro de las dificultades que hay es que no todos los muchachos trabajan al mismo ritmo no todos aprenden de la misma manera hay unos que son más orales otros más visuales otros más verbales entonces le corresponde al maestro para que el muchacho avance en el proceso y no se quede mucha gente porque es que depende de la evaluación hay una promoción entonces si se hace una buena evaluación se sabe de verdad que promoción se puede alcanzar.

**DGFF2:** debe de haber un lineamiento bien específico para no equivocarnos en el proceso. Para derribar obstáculos que muchas veces los mismos docentes no observamos.

**DGFF3:** Fortalezas: no es punitiva, sé que tampoco evaluativa, falta mucho para eso

Debilidades: la I.E. no tiene lineamientos claros sobre los rangos de valoración

**DGFF4:** creo que fortalezas, es que se tiene claro a que

equivale el alcance total de la nota. Por ejemplo, los padres de familia conocen que el desempeño en el proceso corresponde al 70% de la nota; la autoevaluación y la coevaluación, son el 10%; y la prueba de período representa el 20% restante. Como debilidades, la estandarización de una misma prueba para todos los grados, si son sujetos con dinámicas y maestros distintos.

De acuerdo con el concepto de didáctica, ¿Por qué consideras que es fundamental que el proceso evaluativo se caracterice por el uso permanente de métodos, técnicas y herramientas?

**DGFF1:** Porque en la medida que hay métodos y técnicas se mejora el proceso es de esa manera que el muchacho se motiva, porque si todo es estable y monótono el muchacho no se motiva.

**DGFF2:** por supuesto. Es que la diversidad de estrategias es la que genera también un marco amplio de posibilidades.

**DGFF4:** si no se planean esos recursos y estrategias para el uso diario, no se tiene como llegar a los estudiantes desde los aspectos específicos del área.

**Observaciones generales**

Concluyeron que en la medida como la evaluación se enfoca a todos los estudiantes, ya que todos aprenden de manera diferente y deben ser evaluados de manera diferente, también.

**REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUESTRO GRUPO FOCAL DOCENTES ENCUESTRO 11**

Félix Henao Botero	Estudiantes
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
¿Crees que en el Establecimiento Educativo se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos los estudiantes, incluso de aquellos con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad o desplazamiento?	<p><b>DGFF1:</b> De pronto a nivel escrito si este, pero esto depende mucho del mismo maestro, porque cuántas veces un niño empieza a faltar o ya no vuelve y el mismo maestro no se da cuenta porque no volvió es que las necesidades educativas no son solamente que estén como diagnosticadas sino que es que hay personas que tienen dificultad para entender para expresarse tienen un nivel más digámoslo lento, no todo mundo anda al mismo ritmo entonces el al ver que los otros van más adelantados simplemente se queda en la casa y ahí aparece la deserción y entonces muchas veces dicen que fue que se pasaron o no vinieron pero en la medida que haya conocimiento y diálogo con el muchacho es que un proceso evaluativo funciona.</p> <p><b>DGFF2:</b> uno trata, pero creo que aún hay muchas falencias al respecto. Nos falta más acompañamiento y capacitación al respecto.</p> <p><b>DGFF3:</b> Sí claro, se tiene el apoyo de la UAI y Entorno protector, además de la flexibilidad curricular necesaria para estos casos y el sentido de pertenencia y profesionalismo de las maestras y los maestros</p>

	<p><b>DGFF4:</b> sí, la institución en general trata de conseguir por diversos medios y oportunidades desde el mismo SIEE, de que los estudiantes permanezcan en el sistema.</p> <p><b>DGFF6:</b> Porque en esa medida la evaluación se enfoca a todos los estudiantes, ya que todos aprenden de manera diferente y deben ser evaluados de manera diferente, también.</p>
<p>¿Consideras que la Institución Educativa brinda las ayudas necesarias para que los estudiantes puedan aprender y socializarse, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad o desplazamiento?</p>	<p><b>DGFF2:</b> muy pocas. Porque las profesionales que envían desbordan la capacidad de atención. Entonces en ese sentido, puede que se dé algún tipo de atención, pero no es de calidad.</p> <p><b>DGFF4:</b> creo que estamos avanzando al respecto en esa tarea, desde las mismas direcciones de grupo y formaciones con el equipo psicosocial se trabaja mucho y tenemos un avance muy significativo considero.</p> <p><b>DGFF6:</b> Hasta donde tengo conocimiento, sí. Se hacen grandes esfuerzos para brindar a las niñas una educación con espacio asequibles, incluso hay ramplas en caso de ser necesario</p>
<p>¿El Establecimiento Educativo brinda espacios de tutorías, programas después del colegio, o talleres de recuperación de logros?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Si el establecimiento tiene espacios de tutorías, tenemos acá lo del Programa Todos a Aprender, tenemos actividades que a veces hacen las personas de la Unidad de Apoyo Integral, también le abren espacio a personas que vienen de secretaria de salud de Medellín me cuida y dan capacitaciones que ya le corresponde al maestro colocar en práctica dentro del aula.</p> <p><b>DGFF2:</b> las que permite la misma estructura física de la institución. Por las dinámicas de las jornadas contrarias.</p> <p><b>DGFF4:</b> creo que esta posibilidad si es muy compleja por la misma infraestructura del lugar y las dinámicas de movilidad que hay.</p> <p><b>DGFF5:</b> no hay espacios después del colegio, hay tutorías para las niñas que las necesitan, pero depende de la maestra, no se han institucionalizado y hay talleres de recuperación de logros.</p>
<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>Los docentes consideran que las tutorías son fundamentales, pero reconocen que las jornadas escolares son extenuantes y los espacios limitados. Pero sugieren contactar practicantes de semilleros universitarios que puedan apoyar esta estrategia.</p>

<p><b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO</b> <b>GRUPO FOCAL DOCENTES</b></p>	<p><b>ENCUENTRO 12</b></p>
<p><b>Preguntas</b></p>	<p><b>Respuestas</b></p>
<p>¿Piensas que la institución educativa acompaña y motiva a los estudiantes que no tienen un buen desempeño académico?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Sí, porque en la medida en que haya diferentes metodologías hay más motivación y mejoran los procesos en todo, en la enseñanza - aprendizaje en el mismo comportamiento en las relaciones, en la misma motivación para ir a estudiar todos los días.</p> <p><b>DGFF2:</b> si hay muchas actividades, pero es algo que puede ser descriptivo y general para no desmotivar o generar sentimientos de frustración en otros estudiantes.</p> <p><b>DGFF5:</b> No hay un proceso institucionalizado para este</p>

<p>¿Crees que el establecimiento educativo reconoce y estimula a los estudiantes con buenas calificaciones?</p>	<p>sentido, es un proceso individual y depende del maestro</p> <p><b>DGFF1:</b> Pues esto depende el maestro generalmente lo que es autoevaluación es el espacio que se le da al mismo niño para que el exprese que ha aprendido cómo se siente, es más esto se puede hacer por actividades y se puede hacer por áreas, y la coevaluación y la heteroevaluación ya son espacios más limitados donde simplemente se llama al niño y hay un proceso de dialogo más corto, pero igual se dan los espacios también depende del maestro que si de verdad ofrezca los espacios, porque una cosa es decir “vamos a hacer niños una coevaluación usted dice que opina y yo digo que opina de usted y entre los dos vamos a hablar” que el muchachito se coloque una nota por cumplir ahí en la casilla.</p> <p><b>DGFF2:</b> sí, pero se deben mejorar.</p> <p><b>DGFF3:</b> Sí, es un proceso muy transparente y reconfortante, las maestras y maestros hacen lo propio con las niñas que tienen un buen desempeño.</p> <p><b>DGFF6:</b> hay que buscar estrategias que logren generar motivación y no generar de pronto baja autoestima en otros estudiantes.</p>
<p>¿Consideras que la comunidad educativa en general, cuenta con información suficiente sobre las metodologías de evaluación que practican en la institución?</p>	<p><b>DGFF1:</b> Pues en general sobre todo los que acompañan a los estudiantes los que van a reuniones los que han escuchado por ejemplo sobre el SIEE, sobre el PEI, pero en general creo que no porque la mayoría tiene el compromiso de enviarlos a la escuela, pero no todos tienen el compromiso de acompañarlos en los procesos.</p> <p><b>DGFF2:</b> a pesar de los medios digitales y de que la información está allí en la página institucional, estoy segura de que muchos padres de familia no acceden a ella por falta de recursos y otros por las mismas dificultades del nivel formativo y educativo de ellos. Hay que buscar otros mecanismos para socializar.</p> <p><b>DGFF3:</b> No, no toda la comunidad educativa tiene información suficiente sobre la metodología de evaluación</p>
<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>La educación es un campo de permanentes retos a asumir en cada una de las épocas y el de hoy, es sostener a los educandos dentro del sistema hasta que culminen su proyecto de vida.</p>

**Anexo 3** *Rejillas Grupo Focal estudiantes institución Félix Henao Botero (12 encuentros en total)*

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL (estudiantes)		ENCUENTRO 1
Preguntas	Respuestas	
¿Qué palabras o sentimientos relacionas con la palabra evaluación?	EGFF1: tensión	
	EGFF2: bloqueo	
	EGFF4: contratiempo	
	EGFF5: estrés	
¿Qué función crees que tiene la evaluación en el proceso formativo?	EGFF1: colocar notas de aprobación o reprobación	
	EGFF2: debería ser para ver cómo va el grupo, si entienden algo o no.	
	EGFF3: encasillar el aprendizaje. Porque no miran el proceso, sino el resultado, si contestó lo que preguntaban. Revisan el aprendizaje, pero de memoria.	
	EGFF4: muchas veces clasificarnos en los buenos o los malos y hasta por situaciones de años anteriores.	
	EGFF5: algunos docentes la convierten en una herramienta de motivación y activación para el aprendizaje	
	EGFF6: eso es muy relativo, porque para muchos docentes es una varita para controlar el grupo en lo comportamental.	
¿Consideras que las evaluaciones son fundamentales para evidenciar el aprendizaje?	EGFF1: sí, porque permiten que miren el avance de uno	
	EGFF2: sí, aunque no es la única metodología	
	EGFF4: es que no siempre las deberían tomar para colocar una nota, sino para mirar cómo estamos avanzando en el proceso.	
	EGFF5: sí, pero no siempre tiene que ser una prueba escrita. Hay muchas metodologías más agradables y dinámicas.	
¿Percibes algún cambio en la metodología evaluativa durante los últimos 5 años? ¿Cuáles?	EGFF1: algunos profesores intentan traer nuevas metodologías	
	EGFF2: pues yo creo que no. Eso va mucho con la manera de enseñar de cada profesor. Y para los más antiguos es muy difícil salir con cosas nuevas.	
	EGFF3: prácticamente no. Igual nosotros también ya nos adaptamos a esta metodología tradicional y hasta nos sentimos raros cuando un docente llega con otras cosas.	
	EGFF6: los que charlan con nosotros y son más cercanos, son los que nos varían las metodologías, el resto son muy tradicionales.	

<b>Observaciones generales</b>	Al inicio los estudiantes estaban un poco tímidos, pero en la medida que sus compañeros participaron, los demás también se contagiaron con la dinámica de socializar y aprovechar este espacio para poder expresar sus ideas
--------------------------------	--

<b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL (estudiantes)</b>	<b>ENCUENTRO 2</b>
--	--------------------

<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
¿Cómo crees que debería funcionar la evaluación en la época actual?	EGFF1: que deberían incluir las metodologías Tics, como el uso del celular EGFF2: en parte ellos tienen mucha razón, porque somos muchos los que no le damos buen uso a los equipos tecnológicos EGFF4: es la forma en la que los profesores entienden las cosas también, pero si ellos no, tienen habilidades tecnológicas, tampoco las pueden implementar EGFF6: sí, hay muchos que evalúan de la misma manera porque ya se quedaron con esa metodología de papel y lápiz, y pues los profesores los educaron así y el ciclo continúa con nosotros.
¿Crees que el fin de la evaluación está enfocado sólo a la acreditación de notas o la promoción de estudiantes?	EGFF1: no en todos los profesores, pero sí en la gran mayoría EGFF2: sí, hay unos que si miran que aprendimos EGFF3: solo notas EGFF4: en la mayoría de los momentos, sí es para sacar notas EGFF6: sí, prácticamente siempre
¿Cómo participan los estudiantes y las familias en los procesos evaluativos de la IE?	EGFF1: faltan espacios de participación EGFF2: casi no hay espacios EGFF3: o sólo aquellos cuando llaman a las familias al proceso de alerta académica, que es para decir que perdió materias y de alguna manera, estas se quedan así, porque igual, ya los profesores no dan oportunidades reales para recuperar EGFF4: las familias a veces pueden tener una sugerencia, pero eso es muy difícil, porque los profesores a veces lo toman como falta de respeto EGFF6: aparte de las reuniones, no hay espacios para que los papás vengan a dar aportes.
¿Cuáles son los mecanismos de participación que brinda la IE para que las familias y los estudiantes se vinculen de manera activa en los procesos evaluativos?	EGFF1: no los conozco EGFF2: de pronto en la asamblea de padres, pero esos representantes no tienen comunicación abierta con las demás familias, entonces es muy difícil que realmente los representen EGFF3: creo que los más visibles son los del inicio del año que hacen como la asamblea de padres EGFF4: pues no son conocidos, al menos, son para los que están en la asamblea de padres, que podrán dialogar con los maestros, de resto, no hay EGFF5: debe haber mecanismos virtuales al menos, pero en muy pocas instituciones los hay.
<b>Observaciones generales</b>	El encuentro fue muy productivo, porque llevó a los estudiantes a cuestionarse por el cómo o el funcionamiento de la evaluación en la época actual. Asimismo, consideraron que son pocos los

mecanismos de participación que desde el SIEE proponen las instituciones, para que los estudiantes y las familias puedan aportar desde sus percepciones y puntos de vista a fortalecer los procesos evaluativos.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUESTRO GRUPO FOCAL (estudiantes)	ENCUESTRO 3
Preguntas	Respuestas
¿Conoces las políticas evaluativas consignadas en el SIEE de tu IE?	<p>EGFF1: no, uno conoce las que el profesor que es juicioso, le socializa a uno al inicio del período.</p> <p>EGFF2: tampoco, solo por lo que nos cuenten los profesores, pero se debería de socializar más, sobre todo con las familias, al inicio del año.</p> <p>EGFF4: pues muchos no tenemos idea de dónde encontrar esa información.</p> <p>EGFF5: falta mejorar estos canales y espacios de comunicación</p>
¿Qué mecanismos de participación propones para vincular las familias y estudiantes de manera más activa en este proceso?	<p>EGFF2: que pueda haber un chat en la página web por ejemplo</p> <p>EGFF3: que cuando un padre de familia quiera hacer una sugerencia pueda hacerlo, sin sentir que pueda generar represalias académicas para el estudiante</p> <p>EGFF5: debe de haber reuniones para concertar espacios y estrategias para poder vincular a las familias.</p> <p>EGFF6: asambleas abiertas de padres</p>
¿Conoces los criterios evaluativos de alguno de los planes de área?	<p>EGFF1: al principio del año, lo mencionan, pero sólo algunos</p> <p>EGFF2: directamente no nos socializan el plan de área y encontrarlos en la página institucional es complejo. Parecen escondidos, no están fácilmente visibles.</p> <p>EGFF3: no los conozco. Debería ser una parte a la que todos tuviésemos acceso directo y poder conocerla bien</p> <p>EGFF4: no los conozco directamente, pero es que tampoco los profesores nos presentan a veces criterios claros, son muy generales. Nos dicen, por ejemplo, que la dinámica evaluativa de este período va a ser tres escritos y una exposición. Sin embargo, no dan fechas, ni porcentajes.</p>
¿Consideras importante que al inicio del año los docentes o directores de grupo realicen la socialización del SIEE y los criterios evaluativos de sus áreas, con los estudiantes y las familias?	<p>EGFF1: sí es muy importante.</p> <p>EGFF2: la mayoría de los profesores lo hacen, pero otros no. Es como si no fuese una dinámica obligatoria de los profesores</p> <p>EGFF3: las metodologías deben ser claras, porque uno a veces ni sabe cómo es que lo evalúan a uno ciertos maestros. Si uno falta, muchas veces ni, aunque usted presente la excusa, no le reciben el trabajo.</p> <p>EGFF4: es muy necesario, pero a veces socializan una y evalúan de otra manera. Entonces tanto los estudiantes como las familias quedamos perdidos.</p> <p>EGFF5: cuando los profesores son bien organizados y dan una metodología muy clara de que son tantos trabajos y exámenes para este período, eso ayuda mucho. Además, así ellos no dejarían acumular la recogida de las notas para el final del período, como lo hacen la mayoría.</p>

<b>Observaciones generales</b>	Se avanzó en el desarrollo de los encuentros de Grupo focales, con la participación de todos los estudiantes convocados.
--------------------------------	--

<b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL</b>		<b>ENCUENTRO 4</b>
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	
¿Sabes cuáles son las estrategias, instrumentos, porcentajes o didáctica evaluativa con las cuáles te evalúa el docente de un área específica?	EGFF1: no, realmente son muy pocos los docentes que nos las presentan.	
	EGFF2: solo algunos la presentan al inicio de cada período. Algunas veces eso de los porcentajes no es tan bueno, porque uno tiene buenas notas en el proceso, por ejemplo; y con la nota de la evaluación, se le rebaja.	
	EGFF4: sí, muchas veces las dicen, pero al inicio del año, sobre todo.	
	EGFF5: a veces presentan una metodología y aplican otra.	
	EGFF1: creo que la que los profesores desarrollan en las clases, no siempre es incluyente. Porque en la mayoría de las veces es poco dinámica o participativa.	
¿Consideras que la didáctica evaluativa propuesta en el SIEE de tu IE es incluyente?	EGFF2: no, porque, por ejemplo, no se debería perder el año por una sola materia, porque se supone que es educación por competencias. Entonces, ¿las competencias que desarrolló con las otras trece materias, no le sirven de nada?	
	EGFF3: no mucho, porque limita de alguna manera a los estudiantes que tienen dificultades académicas por diversas causas, sea por dificultades cognitivas, inasistencia, problemas familiares, en fin. Porque los profesores colocan unos refuerzos que ellos saben que uno no lograría pasar. Es decir, no le colocan a uno al menos lo básico del área, sino que pretenden que uno que tuvo dificultades, pase con un nivel superior a los que pasaron la materia con la nota mínima. Porque el porcentaje de aprobación prácticamente lo da una prueba escrita.	
	EGFF5: total, pretenden que uno se aprenda todo lo que trabajaron durante el año, en menos de un mes. Aparte de que hay que resolver los súper talleres.	
	EGFF6: A mí me cuestiona, es que a veces uno ve a otros compañeros que saben menos o presentaron también continuamente dificultades, pero como son de los que ni hablan, entonces buscan como pasarlos raspados, pero pasan. Es decir, que para ganar uno no tiene, sino que quedarse sentadito y calladito.	
	EGFF1: explicación, taller y evaluación. Siempre la misma en casi todos los docentes y durante todo el año	
	EGFF2: metodologías tradicionalistas, como: participación en clase y evaluación	
¿Cuáles son las prácticas evaluativas más utilizadas en la IE?	EGFF3: taller y examen	
	EGFF4: taller y examen	

	EGFF5: algunos si implementan otras prácticas como elaborar carteleras, infografías, mapas mentales, exponer, en fin. Pero solo algunos.
<b>Observaciones generales</b>	En este encuentro los estudiantes revisaron las estrategias evaluativas más utilizadas en su institución.

<b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL</b>	<b>ENCUENTRO 5</b>
--	--------------------

<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
¿Cuáles estrategias o instrumentos evaluativos favorecen la motivación de los estudiantes para el desarrollo de las tareas?	EGFF1: cuando conversan con nosotros y a manera de charla nos preguntan, ¿Cómo vamos? ¿Si estamos entendiendo? ¿O si tenemos dudas?
	EGFF2: cuando traen dinámicas diferentes. Por ejemplo, nos colocan en equipos a hacer cosas diferentes como dibujos, carteles, posters, otros modos de evaluar.
	EGFF3: cuando los docentes llegan con ganas y con motivación. Porque hay unos que llegan sin ganas y sin motivación, y eso a uno como que también se le contagia. Pero cuando llegan motivados, también nos despiertan y eso demuestra interés porque uno aprenda.
	EGFF4: cuando colocan trabajos en equipo, pero ofrecen varias estrategias, porque, por ejemplo, yo no soy bueno para dibujar y no me gusta, pero si dejan escoger entre varias cosas, ya uno se acomoda.
¿Consideras que las prácticas evaluativas de tu IE favorecen los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?	EGFF2: no, porque les falta evaluar desde metodologías lúdicas, con la finalidad de favorecer el alcance del aprendizaje.
	EGFF3: deberían evaluar a partir de actividades de laboratorio o talleres prácticos, que favorecieran espacios de confianza para la demostración del aprendizaje.
	EGFF5: sí, yo estoy de acuerdo. Porque entre más dinámica sea la metodología evaluativa, más fácil nos será evidenciar el avance en el aprendizaje.
¿Cuáles otras estrategias evaluativas crees que deberían utilizar los docentes en las clases?	EGFF6: muchos profesores nos bloquean y limitan esos procesos evaluativos, desde la rutina misma con la cual recogen la evidencia. Casi siempre evaluación en papel. Y entonces el que no es bueno para demostrarlo así, queda siempre en desventaja.
	EGFF1: aquellas en las que demuestran un poco de interés como por bajar el nivel de dificultad de los contenidos, desde disminuir la complejidad del vocabulario, hasta en la manera como programan las actividades.
	EGFF2: aquellas a manera de charla o diálogo. En las que los profesores nos dan confianza y nosotros como estudiantes ni siquiera nos enteramos de que estamos siendo evaluados.
	EGFF3: sí, aunque nosotros como estudiantes también somos

	<p>muy facilistas y nos da pereza cuando a veces traen otra actividad que nos ponga a movernos, por ejemplo. Uno prefiere que sea todo lo mismo para no desacomodarse de lo ya acostumbrado.</p> <p>EGFF4: yo también creo, que deberíamos de tener más recursos tecnológicos en las clases y en las metodologías. Que capaciten a los profesores</p> <p>EGFF6: las evaluaciones escritas son importantes, pero no es la única metodología</p>
<b>Observaciones generales</b>	Esta semana los estudiantes de nuevo nutren el análisis teórico con los aportes brindados.

<b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO</b>	<b>ENCUENTRO 6</b>
<b>GRUPO FOCAL</b>	

<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
¿Percibes que los procesos evaluativos se centran más en responder a las metas de Pruebas Saber que a las necesidades de aprendizaje reales de la comunidad educativa?	<p>EGFF1: sí, en un alto nivel de porcentaje es así.</p> <p>EGFF2: los profesores relacionan desde su discurso de inicio del periodo, el puntaje de las pruebas saber con el nivel académico de la institución</p> <p>EGFF4: sí, porque así tengamos un buen nivel académico en las calificaciones, si el puntaje obtenido en estas pruebas no es alto, nos dicen que estamos muy mal.</p> <p>EGFF5: creo que le dan demasiado interés y a veces hasta descuidan otros procesos, que de pronto son más trascendentales en nuestra formación.</p> <p>EGFF6: además pienso que deberían mirar el contexto, que nosotros necesitamos tener otros recursos como preIcfs para poder obtener mejores resultados.</p>
¿Puedes definir algunas estrategias evaluativas de metacognición empleadas por los docentes para reforzar los aprendizajes trabajados?	<p>EGFF1: no son muchas. Casi ningún docente las emplea.</p> <p>EGFF2: porque uno muchas veces ni se atreve a preguntar si no entiende; porque hay unos que le contestan a uno, “yo ya expliqué”, “pregúntele a un compañero” o “para qué no pone cuidado”. Entonces uno mejor ni pregunta.</p> <p>EGFF3: es que muchos docentes explican y si los que son buenos en esa área entienden, entonces, para ellos como profesores, ya todo el grupo entendió. Es como si el grupo estuviese conformado por esos 6 que entienden y los demás nos toca mirar cómo hacer.</p> <p>EGFF4: eso es muy relativo. Porque es que hay unos docentes, que en la metodología no tienen ni siquiera momentos de explicación. Sino que traen lecturas para que uno las haga, interprete y conteste el taller y ni siquiera le responden las dudas a uno. Uno debe defenderse con ese texto y así ocurre en muchas clases.</p> <p>EGFF5: eso como que depende mucho de cada profesor. Y eso cambia como depende de las ganas con las que ellos muchas veces nos enseñan.</p>
¿Consideras que las actividades propuestas por los docentes en	EGFF1: pues eso puede definirse con que unos talleres son más sencillos que otros y, asimismo, con los exámenes.

<p>las clases, presentan diferentes niveles de complejidad?</p>	<p>EGFF2: es que como muchos no varían la metodología, uno no puede marcar una diferencia de manera muy clara.</p> <p>EGFF3: en los profesores que ofrecen mayor variedad de estrategias de enseñanza y evaluación, sí es más fácil percibir los distintos niveles de complejidad.</p> <p>EGFF4: sí, para mí si hay distintos niveles de complejidad.</p> <p>EGFF6: pero para mí no. Es que siempre es la misma dinámica de taller y evaluación.</p>
<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>Se avanza en el encuentro de los grupos focales sin ningún contratiempo. Se aprecia la validez de la información recogida.</p>

<p><b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL</b></p>	<p><b>ENCUENTRO 7</b></p>
<p><b>Preguntas</b></p>	<p><b>Respuestas</b></p>
<p>¿Crees que los docentes de la IE utilizan las evidencias evaluativas con un fin diagnóstico para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje?</p>	<p>EGFF1: en pocas ocasiones. Casi siempre el fin es sumativo.</p> <p>EGFF2: solo algunos profesores nos lo manifiestan así. Luego de hacernos una evaluación escrita. Con los otros docentes no.</p> <p>EGFF4: casi ningún profesor ajusta procesos, porque para muchos de ellos, el grupo está representado por los 4 o 5 estudiantes que siempre comprenden y participan. Es decir que, si ellos entienden, los profesores asumen, que el resto del grupo comprendió. Y si alguno de los demás pregunta algo, nos dicen que debemos prestar atención.</p> <p>EGFF5: ese sería el ideal, pero así no funciona en las instituciones.</p>
<p>¿Cómo consideras que debe ser la evaluación en las instituciones educativas?</p>	<p>EGFF1: Considero que la metodología de trabajo en equipo sí</p> <p>EGFF2: sí. Porque el trabajo individual es importante, pero la metodología de trabajo en equipo deja mejores aprendizajes y el compañerismo.</p> <p>EGFF3: es algo en lo que las instituciones fallan mucho, porque quieren que uno sea muy individual. Las personas muy individuales, les da muy duro cuando salen porque no saben trabajar en equipo.</p> <p>EGFF4: se debe trabajar más en equipo y en algunas ocasiones de manera individual, pero el porcentaje más alto, lo debe ponderar el trabajo en equipo.</p> <p>EGFF6: sí, total. Esa es la mejor metodología.</p>
<p>¿Crees que existe relación entre las prácticas evaluativas y la metodología de enseñanza de los docentes?</p>	<p>EGFF1: no. Muy poca. Porque la mayoría presentan una metodología al inicio del curso, con algunas actividades y realmente, terminamos en el mismo círculo de explicación, taller y evaluación cuando son buenos docentes); cuando no, simplemente taller y evaluación, si mucho. O sólo el taller.</p> <p>EGFF2: yo creo que pocos conservan esta relación como tal, porque es que a veces los profesores nos enseñan unas cosas y nos evalúan otras. Como si uno estuviese en la obligación de investigar por otro lado lo que ellos van a preguntar.</p> <p>EGFF3: es muy escaso encontrar un docente que con nosotros guarde esa relación de enseñarnos y evaluarnos sobre lo que</p>

nos enseña.

EGFF4: para mí, si hay unos docentes que nos explican un tema y de una vez no lo evalúan, como para poder avanzar con otra parte de los temas. Y no se esfuerzan en mirar que tanto logramos comprender nosotros como estudiantes.

**Observaciones generales**

Se realizó el encuentro siete con la mayor disposición de los estudiantes y sin ningún por menor.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL		ENCUENTRO 8
Preguntas	Respuestas	
¿Qué semejanzas y diferencias existen entre una evaluación tradicionalista y una evaluación formativa?	EGFF1: como tal diferencias y semejanzas no veo muchas, porque prácticamente la metodología que predomina por parte de la mayoría de los profesores es la tradicionalista, con el examen escrito y la memorización.	
	EGFF2: sólo hay un profesor, que nos permite sacar las notas y simplemente, plantea una situación problema a resolver. Entonces ahí, si vemos una metodología formativa. Porque usamos lo que sabemos para resolver una situación.	
	EGFF4: como semejanzas, entonces, puede decirse, que ambas metodologías tienen un fin evaluativo. Y como diferencias, que una solo se limita a las respuestas directas o exactas, mientras la formativa, se enfoca más en revisar procesos.	
	EGFF5: las semejanzas, pueden ser esas, que ambas acontecen en espacios de aprendizaje. Y como diferencias, que la tradicionalista, se limita al escrito y al salón de clases y la formativa considera otros formatos, espacios y escenarios en los que pueda evidenciarse el aprendizaje.	
	EGFF4: como semejanzas, entonces, puede decirse, que ambas metodologías tienen un fin evaluativo. Y como diferencias, que una solo se limita a las respuestas directas o exactas, mientras la formativa, se enfoca más en revisar procesos.	
¿Puedes mencionar alguna actividad académica o espacio donde se brinda la oportunidad de evaluar la metodología de enseñanza del docente?	EGFF1: solo conocemos un profesor que es así abierto y nos pregunta cómo nos parece la manera como él nos enseña o evalúa.	
	EGFF2: para la mayoría de docentes eso representa como perder autoridad	
	EGFF3: los profesores sienten como una falta de respeto que uno les haga alguna sugerencia.	
	EGFF4: no. La institución no contempla estos espacios.	
	EGFF5: los profesores tampoco nos abren estos espacios.	
¿Consideras que los aportes de los estudiantes también pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluativo?	EGFF1: Claro. Nosotros tenemos también puntos de vista y razones valederas.	
	EGFF2: nosotros desde nuestro lugar también podemos ver las fortalezas y debilidades del proceso evaluativo.	
	EGFF3: nosotros también debemos tener voz en este proceso que nos vincula a todos, tanto a los profesores como a nosotros. Entonces, así como ellos nos evalúan y nos dicen qué cosas debemos mejorar, también deben tomar en cuenta algunas de las opiniones que podemos brindarles.	

	EGFF4: nosotros los estudiantes también poseemos criterios para aportar sobre lo positivo y lo que se debe de mejorar en el proceso evaluativo
	EGFF5: sí, los aportes que nosotros damos pueden mejorar los procesos de aprendizaje y abrir otras posibilidades que de pronto los profesores no habían contemplado.
<b>Observaciones generales</b>	Se culmina este encuentro, fortaleciendo el proceso con los aportes valiosos de los estudiantes.

<b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUESTRO GRUPO FOCAL</b>	<b>ENCUENTRO 9</b>
--	--------------------

Preguntas	Respuestas
¿Piensas que la actividad evaluativa debe enfocarse en diagnosticar procesos de aprendizaje y enseñanza?	EGFF1: porque es la manera para determinar cómo mejorar el desempeño académico de los estudiantes.
	EGFF2: además si realmente la evaluación tuviese un sentido diagnóstico, los profesores nos ayudarían a mejorar en los procesos de aprendizaje, y al mismo tiempo, ellos verían que cosas podrían mejorar de las clases.
	EGFF4: no siempre tiene que ser de tipo diagnóstico. Porque las evaluaciones diagnósticas no deben tener una calificación aprobatoria o de reprobación. En otros momentos, este proceso valorativo, puede asumirse también con sentido sumativo.
	EGFF5: cuando uno como estudiante siente que el enfoque evaluativo está más enfocado a mejorar procesos, uno es más consciente de la necesidad de mejorar y avanzar. Se siente menos presionado que cuando le imponen a uno el cumplir con una nota.
¿Por qué crees que una metodología multimodal de enseñanza puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?	EGFF1: porque el solo hecho de cambiar la rutina de prueba escrita, es abrir como la presión que uno siente. Entonces, uno puede hacer mejor las cosas.
	EGFF2: porque uno siente menos temor. Es que, con otro tipo de metodología evaluativa, uno siente que puede equivocarse un poco más. Puede uno tener la oportunidad de corregir.
	EGFF3: ojalá que muchos profesores se adaptaran a este tipo de metodologías. Aunque hasta para nosotros los estudiantes es raro ver otro tipo de metodologías, porque nosotros también estamos acostumbrados a la evaluación en el papel.
	EGFF4: pero si es necesario acostumbrarnos a utilizar otras metodologías evaluativas.
	EGFF6: además es importante que los profesores también traten de implementar metodologías digitales, porque también son muy importantes.
¿Son suficientes los espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la IE?	EGFF2: casi en todos los períodos tiene el mismo valor, cada una del 5% la auto y coevaluación. En comparación con el 90%, siempre hay un poco de desventaja. Porque el resto sería el porcentaje de la heteroevaluación.
	EGFF3: además en muchas instituciones, la única nota que realmente puede asignarse uno mismo, es un 5% de la

	<p>autoevaluación. El resto es a criterio de la manera como evalúa cada profesor.</p> <p>EGFF5: no son suficientes. Porque uno quisiera que se ampliaran los procesos o el porcentaje de autoevaluación.</p> <p>EGFF6: es que uno también tiene derecho a mejorar los procesos y poder recuperar algunas notas.</p>
<b>Observaciones generales</b>	<p>Se logra consolidar de mejor manera el concepto de evaluación, desde las distintas miradas de los estudiantes.</p>

<b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL</b>	<b>ENCUENTRO 10</b>
--	---------------------

<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
¿Cómo está organizada la estructura valorativa del software evaluativo de tu IE?	<p>EGFF1: Esta organizado por áreas y una pequeña descripción que colocan al lado de la nota, en cada una de las áreas.</p> <p>EGFF2: en el boletín se reflejan aspectos positivos, sugerencias o dificultades académicas. Pero se queda corto para describir los aspectos que uno debe mejorar para avanzar en la recuperación de un área.</p> <p>EGFF3: las calificaciones con limitaciones muchas veces para que nuestros acudientes observen el proceso académico que llevamos.</p> <p>EGFF4: además de que las calificaciones también deberían ser en un software interactivo. Que los acudientes pudiesen dar cuenta de la calificación en el momento real en que el profesor nos la asigna.</p> <p>EGFF6: sí, porque eso de que siempre entreguen un boletín que casi no entienden los papás, ya es otra rutina que es necesario cambiar.</p>
¿Qué fortalezas y debilidades tiene el proceso evaluativo de la IE?	<p>EGFF1: una debilidad, es que muchos profesores explican una metodología evaluativa con la que van a evaluar el área, pero salen con otras cosas, entonces lo desubican a uno como estudiante</p> <p>EGFF2: de fortalezas, que hay oportunidades de refuerzo, aunque deberían ser las mismas en todas las materias, porque se supone que son unas semanas que dan en la institución para refuerzo. Pero hay docentes que dicen, que en una semana uno no va a recuperar el período, y realmente, no nos dan la oportunidad.</p> <p>EGFF3: tiene muchas debilidades, porque, por ejemplo, hay profesores que no separan lo comportamental de lo académico. Incluso, lo marcan a uno, le dicen errores hasta de años anteriores. Es que usted como es de vago, o de cansón, sabiendo que uno va cambiando con los años.</p> <p>EGFF4: para mí más del lado de las debilidades, también me parecen que ellos califican la parte evaluativa, según la imagen que van guardando de uno, entonces si ven a una niña maquillada, la tildan de perezosa o que no sabe nada, que porque solo vino de bonita y no a aprender.</p> <p>EGFF5: de fortaleza, pues que hay espacios de recuperación,</p>

	y, por ejemplo, los profesores flexibles, los hacen constantemente. Pero hay otros, que no lo hacen. Si uno faltó algún día, ni con la excusa le revisan a uno el trabajo.
De acuerdo con el concepto de didáctica, ¿Por qué consideras que es fundamental que el proceso evaluativo se caracterice por el uso permanente de métodos, técnicas y herramientas?	EGFF1: me parece fundamental que consideren, por ejemplo, las metodologías de conectividad. Porque a mi parecer favorecen cierto desarrollo de habilidades.
	EGFF2: si se deben buscar distintas metodologías, que nos permitan tener oportunidades para que todos podamos demostrar de alguna manera lo que sabemos.
	EGFF3: es que hay metodologías muy cerradas o poco flexibles, que prácticamente te limitan demostrar el aprendizaje, por el mismo nivel de exigencia.
	EGFF4: es que cuando las metodologías se imponen, es más complejo el aprendizaje.
	EGFF6: ese debe ser el ideal que hubiera diferentes metodologías, técnicas y estrategias para que los estudiantes podamos ser evaluados.
<b>Observaciones generales</b>	Los estudiantes en este encuentro brindaron entre sus aportes, la importancia de las Tics en el proceso evaluativo.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO		ENCUENTRO 11
GRUPO FOCAL		
Preguntas	Respuestas	
¿Crees que en el Establecimiento Educativo se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos los estudiantes, incluso de aquellos con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad o desplazamiento?	EGFF1: creo que son muy pocas y demasiado complejas para que funcionen.	
	EGFF2: solo algunos docentes nos brindan estrategias de recuperación permanente tratando de sostenernos dentro de la institución.	
	EGFF4: otros por el contrario con sus comentarios nos desmotivan.	
	EGFF5: deberían de diseñar acciones más motivadoras desde las mismas áreas. Cada profesor, de acuerdo a la dinámica de enseñanza que brinda.	
¿Consideras que la Institución Educativa brinda las ayudas necesarias para que los estudiantes puedan aprender y socializarse, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad o desplazamiento?	EGFF1: yo creo que algunos profesores si lo hacen. Es que eso varía de acuerdo con la metodología de enseñanza que tiene cada uno.	
	EGFF2: hay unos que buscan y se esfuerzan para que todos aprendamos. Flexibilizan los contenidos y nos permiten ir avanzando a nuestro ritmo; caso contrario de otros, que relacionan calidad académica con flexibilización. Uno solo aprende si entrega en la fecha que él dijo. Debería de haber notas diferentes para los que entregamos en otras fechas, pero sí recibir los trabajos.	
	EGFF3: es que eso es hasta un derecho, porque se supone que no todos vamos a un mismo ritmo, ni todos tenemos las mismas condiciones.	
	EGFF4: y, por ejemplo, si hay docentes que brindan más oportunidades y ayudas que otros.	
	EGFF6: pero las ayudas generales de la institución para fin de	

	año, si son más complejas. Por eso cada profesor si debería brindar las ayudas desde su área, durante cada período.
¿El Establecimiento Educativo brinda espacios de tutorías, programas después del colegio, o talleres de recuperación de logros?	EGFF1: eso como tal no está establecido como estrategia. Sólo unos pocos profesores nos las brindan. Pero por cuenta de ellos. EGFF2: debería de haber espacios establecidos para las asesorías desde cada área con espacios específicos y que nosotros los estudiantes pidiéramos los espacios. EGFF3: sí, porque hay unas áreas en las que los profesores no nos brindan estos espacios. EGFF4: y si son en horario extensivo a la jornada es mucho mejor para nosotros. EGFF6: igual, quedaría como estrategia para los que nos intereseamos en acceder a este tipo de ayudas. Hay compañeros que tampoco las aprovecharán.
<b>Observaciones generales</b>	En este encuentro los estudiantes nuevamente abordan la importancia de la autoevaluación y coevaluación dentro de los espacios evaluativos.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO		ENCUENTRO 12
GRUPO FOCAL		
Preguntas	Respuestas	
¿Piensas que la institución educativa acompaña y motiva a los estudiantes que no tienen un buen desempeño académico?	EGFF1: no. Creo que, por el contrario, ejercen mucha presión diciendo que ya las notas no le alcanzan. Que estuvo muy relajado y desmotivan el tratar de esforzarse para ganar. EGFF2: también creo que no. Porque desmotivan mucho a los que no comprendemos, si no hacemos parte de los que siempre entienden con la primera explicación, entonces nos van clasificando de mediocres o perezosos. EGFF4: y si por casualidad uno es de los que conversó en una clase, le dicen a uno que uno no va a ganar el año en unas semanas. EGFF5: siento que no hay intención de que uno pueda reforzar. Pues si fuese así, frente a las dificultades de aprendizaje, debería haber asesorías para favorecer ese progreso de los estudiantes y no simplemente asignar un taller y hacer la evaluación. Pero, por el contrario, nos cargan con un montón de talleres y nos hacen evaluación. Si se supone que uno tiene dificultades en esa materia, cómo va a resolver todo eso. Ahí estamos en desventaja con aquellos estudiantes que tienen recursos para conseguir un asesor particular	
¿Crees que el establecimiento educativo reconoce y estimula a los estudiantes con buenas calificaciones?	EGFF1: Poco. Porque simplemente se le entrega mención al del primer puesto y creo que hay otros que también son buenos. Además, hay otras facetas por las que también podrían brindar reconocimientos, como los deportistas, los líderes y otros compañeros que sobresalen en el grupo. EGFF2: muy pocos, casi ninguno, solo con la mención de honor. Ya hasta los paseos con los que premiaban los grados de mejor rendimiento académico se perdieron.	

	EGFF3: no, ni siquiera a los que obtienen buenos puntajes en el ICFES, se les hace un buen reconocimiento.
	EGFF4: creo que en ese aspecto la institución debe mejorar mucho.
	EGFF6: sí, porque la poca motivación hace que todo vaya pareciendo normal y muchos estudiantes con capacidades y espíritu competitivo, no se esfuerzan por obtener un desempeño alto.
¿Consideras que la comunidad educativa en general, cuenta con información suficiente sobre las metodologías de evaluación que practican en la institución?	EGFF2: las metodologías como tal, no están definidas de manera específica en el SIEE, por lo que muchas veces los profesores terminan asumiendo las mismas tradicionalistas de taller y evaluación. EGFF3: no hay información suficiente, ni es tan clara y detallada. Creo, que solo algunos docentes se esfuerzan por socializarla con nosotros al inicio de cada período. Y con las familias, nunca. EGFF4: igual, de parte de la mayoría es la misma metodología cada período y hasta cada año, porque no varían sus dinámicas tradicionalistas. EGFF6: yo considero que cada institución de acuerdo a sus políticas, debería tener como fin que todos aprendiéramos para la vida. Pero, creo que, en muchas áreas, falta direccionar la metodología para este fin.
<b>Observaciones generales</b>	Se culmina este último encuentro con los aportes acerca de las acciones de acompañamiento, reconocimiento y estímulos que otorga la institución a los estudiantes en el caso correspondiente de bajo y alto desempeño académico.

**Anexo 4** *Rejillas Grupo Focal Estudiantes IE Inem José Félix Restrepo (12 encuentros en total)*

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO		ENCUENTRO 1
GRUPO FOCAL (estudiantes)		
Preguntas	Respuestas	
¿Qué palabras o sentimientos relacionas con la palabra evaluación?	EGFI1: pereza	
	EGFI2: bloqueo	
	EGFI3: miedo	
	EGFI4: inflexible	
	EGFI5: apretado	
	EGFI6: temor	
¿Qué función crees que tiene la evaluación en el proceso formativo?	EGFI1: unas veces medir el aprendizaje y otras, solo colocar una nota	
	EGFI2: colocar notas. Pero a nosotros algunas veces nos falla la memoria, especialmente, cuando la metodología es un examen. Entonces, no siempre esas notas representan nuestro nivel de aprendizaje.	
	EGFI3: para la mayoría de los profesores la función es sacar notas, sobre todo de la mitad del período en adelante. Cómo que se van sintiendo presionados.	
	EGFI4: otras veces la utilizan como una metodología controladora	

	<p>con la que nos hacen presión.</p> <p>EGFI5: sí, para muchos profes, esa parece ser la única metodología evaluativa que funciona.</p> <p>EFGI6: una función de verificación. Pero es que evaluar no siempre es sacar una hoja. Podrían cumplir ese mismo propósito con otras metodologías.</p>
<p>¿Consideras que las evaluaciones son fundamentales para evidenciar el aprendizaje?</p>	<p>EGFI1: no, porque lo que uno sabe no se demuestra necesariamente en un examen. Debería ser más por medio de la socialización.</p> <p>EGFI2: tienen que tener en cuenta que no todos reaccionamos de la misma manera, a veces sirven para avanzar. Pero otras, uno le da tantos nervios que no permiten demostrar lo que uno sabe.</p> <p>EGFI4: no, porque los estudiantes muchas veces cumplimos con estudiar para ellos por la necesidad de la nota, pero como no revierte mucho interés para nosotros, después del examen se desecha ese conocimiento. Muchos profesores cuando nos enseñan, lo hacen es para el momento; no nos enseñan cosas importantes, que nos generen interés con lo que vamos a hacer cuando salimos del colegio.</p> <p>EGFI5: no siempre las deberían ser para colocar una nota, sino para mirar como estamos avanzando en el proceso.</p> <p>EGFI6: sí, pero debe de haber otra forma de sustentarlo, no siempre tiene que ser una prueba escrita. Se debería cambiar la orientación de las evaluaciones.</p>
<p>¿Percibes algún cambio en la metodología evaluativa durante los últimos 5 años? ¿Cuáles?</p>	<p>EGFI1: yo que no estudiaba acá, me pasé apenas hace dos años, si noté muchos cambios, pero en las metodologías usadas por los profes, en esta institución en particular.</p> <p>EGFI2: pues en cambio yo creo que no, que es muy similar en todos los tiempos.</p> <p>EGFI4: de alguna manera, continúa involucrando los mismos elementos, papel, lápiz y memoria.</p> <p>EGFI5: sólo vemos algunos docentes que innovan con algunas metodologías. Por ejemplo, ahora en 10° y 11°, es que nos tocaron docentes que tienen la iniciativa de evaluar con buenas metodologías y hasta más flexibles, pero nos dimos cuenta de que son los que enseñan acá y en universidad en el tiempo extra.</p> <p>EGFI6: sí, los que trabajan en universidades cuando salen del colegio, tienen otras metodologías más participativas y flexibles. Son los únicos, los demás prácticamente no.</p>
<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>Los estudiantes se mostraron participativos, presentaron sus ideas con una postura muy clara. Evidenciaron procesos de confrontación y comparación frente a las metodologías usadas por los docentes.</p>

<b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO</b>	
<b>GRUPO FOCAL (estudiantes)</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
<p>¿Cómo crees que debería funcionar la evaluación en la época actual?</p>	<p>EGFI1: que utilizáramos nuestros celulares</p> <p>EGFI2: aparte de las pruebas escritas, debería de ser muy dialogado ese proceso de dar cuenta del aprendizaje.</p> <p>EGFI4: más práctica y contextualizada con nuestros intereses de</p>

	formación profesional.
	EGFI5: al menos debería ser más práctica y participativa, integrar procesos de diálogo y otros recursos distintos, porque hay unos que no nos gusta conversar tampoco.
¿Crees que el fin de la evaluación está enfocado sólo a la acreditación de notas o la promoción de estudiantes?	EGFI1: total. Es que ni siquiera revisan que tanto aprendió uno, sino lo que se grabó. EGFI2: sí, porque evalúan para sacar una buena nota EGFI3: no del todo, pero sí EGFI4: prácticamente. En los colegios donde he estado, siempre se ha visto así. EGFI6: sí, más que a mirar el avance o el por qué, de las dificultades de aprendizaje.
¿Cómo participan los estudiantes y las familias en los procesos evaluativos de la IE?	EGFI1: casi nunca hay espacios de participación EGFI2: debería de haber más dinamismo. No ser tan centradas en el examen, variar más. EGFI3: o cuando llaman a las familias al proceso de alerta académica, que es para decir que perdió materias y de alguna manera, estas se quedan así, porque igual, ya los profesores no dan oportunidades reales para recuperar EGFI5: los padres de familia participan poco, porque no hay espacios, ni ambientes de confianza que promuevan la participación. EGFI6: son muy pocas las familias que realmente se vinculan a los procesos de formación. Es que realmente el colegio tiene muy pocos espacios de participación.
¿Cuáles son los mecanismos de participación que brinda la IE para que las familias y los estudiantes se vinculen de manera activa en los procesos evaluativos?	EGFI1: las entregas de notas EGFI2: solo algunos cortos espacios en las entregas de notas o pre informes EGFI3: casi ninguno. Solo al inicio del año que hacen como la asamblea de padres EGFI4: en bachiller se van reduciendo esos mecanismos cada vez más. Se limitan a la entrega de notas. EGF 5: son muy pocos o, mejor dicho, no hay mecanismos abiertos continuamente para aquellos acudientes que deseen participar.
<b>Observaciones generales</b>	Este encuentro permitió recoger distintas posturas de los estudiantes respecto a la función de la evaluación y los mecanismos de participación que tienen las instituciones para las familias

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO		ENCUENTRO 3
GRUPO FOCAL (estudiantes)		
Preguntas	Respuestas	
¿Conoces las políticas evaluativas consignadas en el SIEE de tu IE?	EGFI1: sí, porque nos las explican los profesores al inicio del año. EGFI3: esas políticas nos las presentan en las primeras semanas del año, pero no conocemos como tal el documento. EGFI4: y para las familias muchas veces es difícil encontrar esa	

	información en la página institucional.
	EGFI5: debería haber una reseña que se entregará a los estudiantes y las familias cuando uno firma el proceso de matrícula. Tanto, el Manual de convivencia, como el SIEE
¿Qué mecanismos de participación propones para vincular las familias y estudiantes de manera más activa en este proceso?	EGFI1: diseñar un canal directo de comunicación con los directivos. Puede ser un WhatsApp, un blog, página web o chat, que favorezcan una comunicación efectiva y asertiva entre la comunidad educativa.
	EGFI2: a veces es muy difícil conseguir espacios de atención para nosotros como estudiantes y para los mismos acudientes.
	EGFI3: no sólo abrir estos espacios para los acudientes pertenecientes a las asambleas de padres, sino buscar la manera de poder recoger inquietudes, solicitudes, sugerencias o reclamaciones que muchas veces favorecen los procesos educativos.
	EGFI4: yo considero que aún faltan muchos espacios de diálogo con las familias.
	EGFI5: hay que buscar como crear y favorecer mecanismos de comunicación entre los estudiantes, los acudientes, los profesores y los directivos.
¿Conoces los criterios evaluativos de alguno de los planes de área?	EGFI1: sí, claro. Los profesores lo socializan en las clases.
	EGFI2: a nosotros nos los comparten los profesores siempre que van a iniciar un período.
	EGFI3: en este aspecto si son muy organizados los profesores, en su mayoría, para darnos a conocer los criterios evaluativos de su área.
	EGFI4: y hasta se pueden encontrar en la carpeta en la página web
¿Consideras importante que al inicio del año los docentes o directores de grupo realicen la socialización del SIEE y los criterios evaluativos de sus áreas, con los estudiantes y las familias?	EGFI1: por su puesto, porque esto nos da claridad frente a lo que debemos asumir desde nuestro lugar de estudiantes.
	EGFI2: además así vamos acomodando también nuestros horarios y espacios de estudio.
	EGFI3: y uno con las metodologías también se ubica como estudiante.
	EGFI4: además cuando los profesores colocan las reglas claras de los criterios evaluativos de su área, nos establecen un nivel de organización y exigencia académica.
	EGFI6: y de alguna manera, también brinda confianza y seguridad para nosotros los estudiantes.
<b>Observaciones generales</b>	Se pudo desarrollar el encuentro, desde un espacio de diálogo e intercambio de saberes de una manera productiva.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUESTRO GRUPO FOCAL		ENCUESTRO 4
Preguntas	Respuestas	
¿Sabes cuáles son las estrategias, instrumentos, porcentajes o didáctica evaluativa con las cuáles te	EGFI1: la mayoría de los profesores las dialogan con nosotros.	
	EGFI2: sin embargo, es un proceso que sigue estando muy supeditado a la estructuración desde el profesor, más que de	

<p>evalúa el docente de un área específica?</p>	<p>parte de nosotros los estudiantes. EGFI4: sí, es más bien la presentación de un plan de trabajo impuesto, no propuesto, ni concertado. EGFI5: hay unos pocos profesores que nos permiten participar dando sugerencias o aportes para ajustar la metodología evaluativa.</p>
<p>¿Consideras que la didáctica evaluativa propuesta en el SIEE de tu IE es incluyente?</p>	<p>EGFI2: como está en el documento como tal, sí. Pero es que a veces no se cumple con todo. EGFI4: pues por ejemplo para mí que tengo diagnóstico, de parte de casi todos los profesores, conmigo si buscaron hacer los ajustes necesarios. EGFI5: creo que de alguna manera se habla de inclusión, pero falta especificar la didáctica evaluativa como tal.</p>
<p>¿Cuáles son las prácticas evaluativas más utilizadas en la IE?</p>	<p>EGFI1: explicar, taller y evaluación. Siempre la misma en casi todos los docentes y durante todo el año EGFI2: nos gustan las actividades dinámicas EGFI3: es que muchos docentes llegan como sin ganas al salón EGFI4: algunos llegan relajados y nos charlan y así formalmente nos van preguntando como vamos, que no entendemos EGFI5: que se haga en parte de manera lúdica, mediante juego. Es que a nosotros todavía nos motivan ese tipo de estrategias. Otra parte debería ser conversada, para que aquellos que les genera temor, el sólo hecho de decir evaluación, puedan demostrar lo que saben de manera más tranquila.</p>

<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>Fue un encuentro productivo en el que los estudiantes brindaron sus puntos de vista en un espacio de diálogo.</p>
---------------------------------------	--

<p><b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO</b> <b>GRUPO FOCAL</b></p>	<p><b>ENCUENTRO 5</b></p>
<p><b>Preguntas</b></p>	<p><b>Respuestas</b></p>
<p>¿Cuáles estrategias o instrumentos evaluativos favorecen la motivación de los estudiantes para el desarrollo de las tareas?</p>	<p>EGFI1: Aquellas en las que los docentes no son tan estrictos y nos permiten de alguna manera comunicarnos con ellos. Por ejemplo, para aclarar una duda, así se esté en una evaluación EGFI2: cuando traen dinámicas diferentes. Por ejemplo, a hacer cosas diferentes como dibujos, carteles, posters, más dinámicas. Las metodologías más flexibles nos dejan más abierta la capacidad creadora y somos de alguna manera más receptivos con el aprendizaje. EGFI3: algunos docentes nos dan oportunidades de recuperar notas perdidas con otros trabajos, que van colocando. Pero no son todos, sólo algunos. EGFI4: pero deben ofrecer varias porque, por ejemplo, yo no soy bueno para dibujar y no me gusta cuando colocan este</p>

	<p>tipo de metodología. Entonces, si creo que deben ofrecer acomodarse con la elección del producto final.</p> <p>EGFI5: a nosotros nos gustan las metodologías con juegos. Es que, aunque seamos grandes, el juego sigue siendo una metodología que nos gusta, nos mueve y eso facilita el aprendizaje.</p>
¿Consideras que las prácticas evaluativas de tu IE favorecen los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?	<p>EGFI1: las metodologías participativas si son incluyentes, pero muy pocos profesores se atreven a traer nuevas actividades.</p> <p>EGFI2: muy pocas veces aplican otras metodologías</p> <p>EGFI3: yo creo que sí, porque por ejemplo a mí, me acomodaban actividades, porque he presentado dificultades de aprendizaje y sí. De parte de la institución y de una maestra de apoyo, si recibí asesorías.</p> <p>EGFI5: en cambio yo considero que es muy relativo. Es que casi todos los profesores tienen una metodología tradicionalista, porque así les enseñaron a ellos. A su vez, ellos nos enseñan a nosotros así, porque como a ellos les funcionó, están seguros de que así es como aprendemos todos.</p> <p>EGFI6: pues no sé, eso también les genera más trabajo para ellos como profesores y muchas veces para nosotros como estudiantes. Entonces a veces ni nos gustan. Uno como que ya está acostumbrado a la misma dinámica y hasta nos da dificultad adaptarnos.</p>
¿Cuáles otras estrategias evaluativas crees que deberían utilizar los docentes en las clases?	<p>EGFI1: sería bueno que implementaran las nuevas tecnologías en las prácticas evaluativas. Pero, es que hay muchos docentes que no lo hacen, porque ellos no la manejan.</p> <p>EGFI2: es que las dinámicas van como con la personalidad y las ganas que cada profesor le mete a este cuento también.</p> <p>EGFI3: aquellas que descomponen el conocimiento en micro unidades hasta avanzar a niveles más complejos.</p> <p>EGFI4: aquellas que son lúdicas, porque a pesar de la edad el juego siempre es la mejor metodología de aprendizaje. A nosotros también nos gusta jugar.</p>
<b>Observaciones generales</b>	<p>Se desarrolla el encuentro número seis, sin ninguna eventualidad. Los estudiantes de nuevo fortalecen los hallazgos desde los aportes que brindan.</p>

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO		ENCUENTRO 6
GRUPO FOCAL		
Preguntas	Respuestas	
¿Percibes que los procesos evaluativos se centran más en responder a las metas de Pruebas Saber que a las necesidades de aprendizaje reales de la comunidad educativa?	<p>EGFI3: desde nuestro lugar de estudiantes uno percibe que va más enfocado en esas pruebas y en obtener un buen puntaje que ubique en una buena posición a la institución.</p> <p>EGFI4: prácticamente todos los procesos evaluativos están enfocados en las pruebas. Los profesores se pasan pensando más como en rellenarnos de temáticas y contenidos enfocados a esas pruebas, que en mirar de verdad que es lo que nos sirve realmente de acuerdo a lo que nos interesa o estamos</p>	

	<p>estudiando en la media técnica. Y eso lo llenan a uno de tanta teoría que al final no nos queda casi nada. Por eso debería ser más práctico.</p> <p>EGFI5: eso es lo que más nos recalcan de manera constante</p> <p>EGFI6: siempre se enfoca al resultado académico y a estas pruebas.</p>
¿Puedes definir algunas estrategias evaluativas de metacognición empleadas por los docentes para reforzar los aprendizajes trabajados?	<p>EGFI1: en este colegio algunos docentes si utilizan estrategias de metacognición, sobre todo en los espacios que nos brindan para asesorías.</p> <p>EGFI2: hay otros docentes que además de los espacios de asesorías también nos dan oportunidades para acceder a nuevas oportunidades de mejoramiento de la nota</p> <p>EGFI4: pero hay otros profesores que, si son muy estrictos y no dan cabida a los refuerzos, sino a las recuperaciones. Es decir, que, si uno no entregó algo en la fecha que dieron, ya perdió y le toca esperar la fecha de recuperación para poder mejorar el proceso de aprendizaje.</p> <p>EGFI6: no hay muchas estrategias de metacognición. Parece que todos los estudiantes, debemos tener el mismo ritmo y las mismas capacidades.</p>
¿Consideras que las actividades propuestas por los docentes en las clases, presentan diferentes niveles de complejidad?	<p>EGFI1: sí, en mayoría de profesores se puede observar la aplicación de actividades evaluativas con distintos niveles de complejidad.</p> <p>EGFI2: pese a que casi siempre tratan de mantener el mismo nivel de exigencia. Entonces, casi siempre los talleres son extensos o complejos.</p> <p>EGFI3: sí, eso depende. Porque para muchos profesores la complejidad está definida por la extensión del trabajo.</p> <p>EGFI4: pero la complejidad se debería determinar es de acuerdo a las capacidades de los estudiantes del grupo.</p>
<b>Observaciones generales</b>	Se culmina otro encuentro de grupo focal sin ningún contratiempo y con un alto nivel de compromiso de los estudiantes participantes.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO		ENCUENTRO 7
GRUPO FOCAL		
Preguntas	Respuestas	
¿Crees que los docentes de la IE utilizan las evidencias evaluativas con un fin diagnóstico para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje?	<p>EGFI1: muy pocos profesores retoman evidencias para diagnosticar el proceso de enseñanza y hacer ajustes. O así lo percibimos nosotros.</p> <p>EGFI2: es que la mayoría de los profesores demuestran más empeño en acumular notas que realmente en analizar si nosotros si estamos comprendiendo.</p> <p>EGFI4: si ellos diagnosticaran e hicieran ajustes, no perderían tantos estudiantes. Pero a la mayoría no les interesa eso. Si son muchos los estudiantes que pierden la prueba, por ejemplo 30 de los 35 estudiantes, no se cuestionan haber que está fallando de la metodología. Sino que nos dicen que el grupo tiene muy mal nivel académico.</p>	

	EGFI5: sólo los profesores más conversadores, que entablan diálogos más amenos con nosotros, nos cuestionan cuando hay actividades con un alto índice de mortandad académica.
¿Cómo consideras que debe ser la evaluación en las instituciones educativas?	EGFI1: por ejemplo, usar los talleres, pero con previa explicación de la temática que se va a desarrollar con él.
	EGFI2: con evaluaciones que no necesariamente procedan de textos tan extensos, ni tampoco con un lenguaje tan complejo
	EGFI3: aquellas en las que predomina la participación.
	EGFI4: que se evalúe también desde el trabajo práctico de la misma materia.
	EGFI6: las que incentivan a los estudiantes con otras cosas aparte de la nota.
	¿Crees que existe relación entre las prácticas evaluativas y la metodología de enseñanza de los docentes?
<b>Observaciones generales</b>	Se realizó el encuentro con la mayor disposición de los estudiantes y sin ningún por menor.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO		ENCUENTRO 8
GRUPO FOCAL		
Preguntas	Respuestas	
¿Qué semejanzas y diferencias existen entre una evaluación tradicionalista y una evaluación formativa?	EGFI2: como semejanzas, que ambas tienen una finalidad de revisión. La diferencia, es que la primera, siempre persigue una nota y la segunda, puede pretender simplemente acomodar procesos o establecer comparaciones.	
	EGFI3: la semejanza puede ser que ambas son buenas. Como diferencias, puede ser también que la tradicionalista, se encasilla en el formato escrito y la formativa no, ella asume diversos formatos como talleres, exposiciones, videos, carteles entre otros documentos.	
	EGFI4: dentro de las semejanzas puede ser que ambas tienen la intencionalidad de mirar la comprensión de una temática. Como diferencia, que la tradicionalista es muy rigurosa y tiene muchos limitantes. En cambio, en una metodología formativa se puede hacer trabajo por parejas o equipos.	
	EGFI6: pues de mi parte, veo que la metodología que predomina es la tradicionalista y no hay muchas diferencias, porque, aunque trabajemos por equipos y tipo taller, igual nos evalúan es más la memorización de conceptos que el para qué nos sirve lo que aprendemos.	

<p>¿Puedes mencionar alguna actividad académica o espacio donde se brinda la oportunidad de evaluar la metodología de enseñanza del docente?</p>	<p>EGFI1: debería de haber un formato que permita valorar los aspectos positivos y a mejorar de los procesos de enseñanza, como lo hacen en las universidades.</p> <p>EGFI2: solo unos profesores toman la iniciativa y lo asumen como un reto para mejorar</p> <p>EGFI3: pero la mayoría no lo hace</p> <p>EGFI5: no existen prácticamente este tipo de espacios</p> <p>EGFI6: si evaluáramos las metodologías se vería reflejado el avance.</p>
<p>¿Consideras que los aportes de los estudiantes también pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluativo?</p>	<p>EGFI1: sí. Muchos estudiantes también tenemos ideas a veces, pero unos docentes no generan esos espacios para conversar</p> <p>EGFI2: es que para muchos de ellos eso es una como una falta de respeto cuando uno como estudiante, le hace una sugerencia</p> <p>EGFI3: es muy difícil que nos dejen participar</p> <p>EGFI4: casi ningún docente nos permite eso</p> <p>EGFI6: nosotros sabemos que ellos son los que tienen el conocimiento, pero hay cosas que también nosotros desde nuestro lugar y como grupo, podríamos aportar.</p>
<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>Los estudiantes exponen sus argumentos frente a un proceso que consideran también les compete.</p>

<p><b>REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUESTRO GRUPO FOCAL</b></p>	<p><b>ENCUESTRO 9</b></p>
<p><b>Preguntas</b></p>	<p><b>Respuestas</b></p>
<p>¿Piensas que la actividad evaluativa debe enfocarse en diagnosticar procesos de aprendizaje y enseñanza?</p>	<p>EGFI1: esa es uno de sus alcances, pero no siempre puede enfocarse a diagnosticar. También en ocasiones debe tener un sentido sumativo.</p> <p>EGFI2: sí, claro. No siempre se puede quedar en el diagnóstico. Porque también necesita valorar el estado del aprendizaje.</p> <p>EGFI4: es que el sentido diagnóstico es para identificar dificultades académicas. Ya el sumativo, puede servir como seguimiento al proceso</p> <p>EGFI5: pues yo considero que también podría ser diagnóstica siempre. Sin encasillar por una nota el saber de los estudiantes. Es que uno sabe muchas veces más de lo que el resultado refleja. Sino que no supo demostrarlo o la manera como lo preguntan, no es mi habilidad.</p>
<p>¿Por qué crees que una metodología multimodal de enseñanza puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?</p>	<p>EGFI1: es que el simple concepto de metodología debería relacionar con la implementación de distintas estrategias. Así, sería mucho más amplia la posibilidad de aprobar un área.</p> <p>EGFI2: es que, entre más limitaciones, menos oportunidades y más alta la probabilidad de reprobación.</p> <p>EGFI3: las metodologías diversas hablan precisamente de muchas oportunidades.</p> <p>EGFI4: o como decir, distintos caminos para que todos</p>

	podamos llegar a la meta de aprobar el año. EGFI6: pero un único camino limita el acceso al aprendizaje de muchos de nosotros.
¿Son suficientes los espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la IE?	EGFI2: desde lo que está estipulado por el colegio en la manera como nos evalúan, se tiene en cuenta la autoevaluación y coevaluación. Pero los espacios no son suficientes. EGFI4: Pues los espacios que nos promueven los profesores para autoevaluarnos son hasta a veces suficientes. Pero no corresponden al porcentaje que se refleja en la nota definitiva del período EGFI5: la autoevaluación podría tener un porcentaje más alto en el proceso evaluativo, en una metodología que no fuese tan tradicionalista. Pero en este escenario no. Porque es que el profesor quiere seguir demostrando la autoridad, por eso la nota debe depender de él. EGFI6: es que cambiar de la calificación a procesos de autoevaluación y coevaluación, lleva su tiempo. Eso no es de la noche a la mañana.
<b>Observaciones generales</b>	Es un encuentro en el que los estudiantes marcaron de manera amplia sus posturas frente al sentido de la evaluación.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO		ENCUENTRO 10
GRUPO FOCAL		
Preguntas	Respuestas	
¿Cómo está organizada la estructura valorativa del software evaluativo de tu IE?	EGFI1: por áreas y no por competencias. Creo que en casi todas las instituciones es así. EGFI2: también es cuantitativa y de alguna manera un número, una décima determina tu aprobación o reprobación. EGFI3: si brinda información sobre los aprendizajes alcanzados, pero al final es poco descriptivo. EGFI4: podría brindar más información de los avances o dificultades que tenemos frente a la competencia que se trabajó en cada área. EGFI6: de alguna manera podrían ser más como indicadores, que establecieran comparaciones con el período anterior y especificara los desafíos a afrontar en el próximo período escolar.	
¿Qué fortalezas y debilidades tiene el proceso evaluativo de la IE?	EGFI1: Como fortaleza, es que varios se esfuerzan en dar muchas oportunidades. Como debilidad está la desmotivación cuando los maestros nos recriminan mucho los errores, nos estigmatizan; lo fichan a uno por alguna actitud de algún día, a veces pertenece a años anteriores; lo comparan con otros compañeros dizque para que uno mejore; y ni hablar si uno es repitente. También con sus prácticas tan cuadrículadas desde trabajos sin sentido, porque no hacemos sino leer un montón de teoría para responder unas preguntas y muchas veces eso queda ahí, ni siquiera se hace un espacio de confrontación para ver que aprendimos o si estábamos de acuerdo con lo que	

	leímos.
	EGFI2: como debilidad, que sigue siendo un proceso muy subjetivo, desde las motivaciones o sentimientos que despertamos en los profesores. Como fortaleza, es que sí, por ley, tenemos más oportunidades.
	EGFI3: de fortaleza, es que ahora hay varios intentos de los profesores para implementar otras metodologías evaluativas. Pero al mismo tiempo, la debilidad, es que evalúan mucha memorización de contenidos.
	EGFI4: hay muchas fortalezas en cuanto a lo metodológico, por el estilo, por ejemplo, de las pruebas saber y todas las que presentamos. Algunas debilidades son por la manera en que nos evalúan mucho sobre los contenidos y no tanto desde lo práctico.
	EGFI5: una debilidad para mí, es que la prueba escrita sigue siendo el fuerte para demostrar el aprendizaje. Demuestra que todavía le falta un cambio a la educación. Como fortaleza, que ya al menos se busca indagar otras metodologías.
De acuerdo con el concepto de didáctica, ¿Por qué consideras que es fundamental que el proceso evaluativo se caracterice por el uso permanente de métodos, técnicas y herramientas?	EGFI1: porque es que, si todos somos diferentes, no creo que podamos aprender desde una explicación general.
	EGFI2: y es que uno a veces piensa que a los profesores les falta implementarnos otras metodologías que vayan más allá de las de todos los días. Taller y los que son más exigentes nos hacen examen. Pero todos los años, prácticamente es la misma.
	EGFI3: es fundamental, porque el simple hecho de no implementar distintas metodologías hace que muchos de nosotros no entendamos las temáticas.
	EGFI4: uno puede concluir que los pocos profesores que se atreven a ponernos otras cosas, para trabajar de forma diferente, realmente nos facilitan el poder aprender.
	EGFI5: si es fundamental la implementación de distintos métodos y estrategias de enseñanza. Es que eso debe ser parte de la planeación de los profes.
<b>Observaciones generales</b>	En los argumentos expuestos por los estudiantes se pueden percibir aportes valiosos que, en manos de cada docente, podrían ser significativos para fortalecer algunos procesos.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO		ENCUENTRO 11
GRUPO FOCAL		
Preguntas	Respuestas	
¿Crees que en el Establecimiento Educativo se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos los estudiantes, incluso de aquellos con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad o desplazamiento?	EGFI1: si se esfuerza en generar estrategias de permanencia brindando distintas alternativas, espacios y escenarios para lograr contener a los estudiantes en el sistema educativo.	
	EGFI2: creo que aún a la institución le falta diseñar otro tipo de acciones para garantizar la permanencia de los estudiantes. Para retener más estudiantes desde el proceso de enseñanza debería de trabajarse con problemáticas o situaciones prácticas presentes en el contexto inmediato, que nos	

	<p>conecten con situaciones reales, creo que es algo que muchas veces nos dificulta el aprendizaje. Porque es que uno en el campo laboral no se va a recordar tanta teoría. Allá se va es a aplicar la habilidad o competencia que uno desarrolló con el aprendizaje.</p> <p>EGFI4: es que eso de que nos educan por competencias no concuerda con la metodología de contenidos y memorística que se maneja rutinariamente.</p> <p>EGFI5: asimismo, hace falta que desde la misma enseñanza los profesores cautiven el interés de los estudiantes, con actividades y tareas más prácticas, flexibles y menos impositivas.</p>
<p>¿Consideras que la Institución Educativa brinda las ayudas necesarias para que los estudiantes puedan aprender y socializarse, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad o desplazamiento?</p>	<p>EGFI1: muchas veces no. Creo que en las instituciones no están preparadas para asumir unos tipos de comportamiento de algunos estudiantes, como en el caso de aquellos que tienen hiperactividad, que se salen de la metodología cuadrículada con la que enseñan.</p> <p>EGFI2: por ejemplo, yo soy uno de los estudiantes que necesito otro tipo de enseñanza. Los profesores se debían acercar y explicarme a mí directamente. Pero eso solo lo hacían algunos a pesar de mi diagnóstico.</p> <p>EGFI3: muchos profesores no tienen en cuenta este tipo de estudiantes, tratan de dejarlos pasar por desapercibido.</p> <p>EGFI4: además las instituciones no cuentan con muchos recursos que este tipo de estudiantes necesitan.</p> <p>EGFI5: aparte que se hace complejo cambiar un modelo de enseñanza que siempre se utiliza, para presentar actividades incluyentes.</p>
<p>¿El Establecimiento Educativo brinda espacios de tutorías, programas después del colegio, o talleres de recuperación de logros?</p>	<p>EGFI1: sí para muchos estudiantes pueden serlo. Pero para otros, puede que se queden cortos. Son diferentes los ritmos y dificultades de aprendizaje que podemos presentar los estudiantes.</p> <p>EGFI2: la institución fija unas. Pero la estrategia se podría mejorar, si nos amplían los espacios a las solicitudes particulares que presentemos los estudiantes, de acuerdo a nuestros intereses y necesidades.</p> <p>EGFI3: estoy de acuerdo, porque hay unos que tenemos dificultades diferentes. Uno no siempre reprueba un área por inasistencia o pereza.</p> <p>EGFI4: tampoco todos los estudiantes contamos con recursos para acceder a asesorías privadas. Por eso la estrategia de que los compañeros con mejor nivel académico lideren semilleros, me parece un excelente recurso.</p> <p>EGFI6: ellos también podrían brindarnos espacios de asesorías distintos a los de los semilleros. Porque de pronto uno no puede asistir al horario del semillero, pero si a espacios de asesoría.</p>
<p><b>Observaciones generales</b></p>	<p>En estos espacios los estudiantes dejan claro que son conscientes de las oportunidades que brinda la institución para la recuperación de los procesos o sortear las dificultades</p>

académicas. Pero también amplían la mirada a otras posibles soluciones pertinentes que pueden llegar a considerarse.

**REJILLA SISTEMATIZACIÓN ENCUENTRO GRUPO FOCAL** **ENCUENTRO 12**

<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
<p>¿Piensas que la institución educativa acompaña y motiva a los estudiantes que no tienen un buen desempeño académico?</p>	<p>EGFI1: la institución si presenta opciones motivantes para que los estudiantes podamos enfrentar las dificultades académicas, porque nos permiten recuperar hasta tres áreas, desde la metodología de talleres, asesoría y evaluación. Pero aún le falta cambiar a unos profesores, actitudes de clasificación y señalamiento de estudiantes por cuestiones de repitencia o comportamentales que podría mejorar de no sentirse avergonzado.</p> <p>EGFI2: como tal, la institución se caracteriza por los espacios de asesorías que brindan los docentes para aquellos estudiantes con dificultades académicas. Que pueden ampliarse, porque de pronto para algunos estudiantes por las dificultades que presentamos, requerimos mayor número de encuentros que otros.</p> <p>EGFI4: pero si hay estrategias que buscan motivarnos, desde la misma presentación de las 23 media técnicas que tiene como opciones un estudiante, para especializarse y proyectarse en el mundo laboral.</p> <p>EGFI5: yo creo que la motivación que de pronto habría que mejorar, es la propia que cada profesor debe impregnar desde su área y metodología de enseñanza.</p>
<p>¿Crees que el establecimiento educativo reconoce y estimula a los estudiantes con buenas calificaciones?</p>	<p>EGFI1: sí, aunque son pocos los reconocimientos. Igual, hay una cantidad exagerada de estudiantes en comparación con otras instituciones.</p> <p>EGFI2: también podría generar una estrategia más visible y motivadora. Ya que se dejó de aplicar el paseo como premio para la sección con mejor nivel académico.</p> <p>EGFI3: esa era una excelente estrategia porque motivaba la competitividad entre nosotros los estudiantes.</p> <p>EGFI6: si cuentan con estrategias de reconocimiento y estímulo, pero pueden mejorarlas y actualizarlas con respecto a los intereses actuales de los estudiantes.</p>
<p>¿Consideras que la comunidad educativa en general, tiene información sobre la forma y metodologías de evaluación que practican en la institución educativa?</p>	<p>EGFI1: creo que sí. Este colegio es muy organizado en esos aspectos. Por ejemplo, siempre inician los estudiantes nuevos, para poder recibir la información correspondiente a las políticas institucionales.</p> <p>EGFI2: igualmente al inicio del año se hace una asamblea general con acudientes y otras por secciones, para brindar información clara y detallada de todas las dinámicas institucionales, entre ella, la metodología evaluativa.</p> <p>EGFI3: además cada docente en particular, al iniciar el curso, la específica y establece los parámetros propios para su área.</p> <p>EGFI4: creo que en esto si hay mucha organización a nivel de</p>

	las directivas. EGFI6: lo que falta es buscar como flexibilizar las estrategias evaluativas, sin descuidar el rendimiento académico que el colegio se esfuerza en alcanzar.
<b>Observaciones generales</b>	En este último encuentro, como en los anteriores, los estudiantes pusieron de manifiesto sus apreciaciones y puntos de vista sobre el proceso evaluativo.

**Anexo 5** *Rejilla estudio de caso 1*

**Rejilla para recoger información de Estudio de Caso**

**Querido (a) co-investigadora:**

La información depositada en este medio es de carácter **CONFIDENCIAL** y sólo es para uso exclusivo de esta investigación. El interés fundamental radica en conocer la percepción que tienen los diferentes protagonistas que han hecho parte de una Comunidad Educativa, acerca de un proceso tan relevante como el evaluativo. Los datos recolectados, servirán para reconceptualizar y nutrir este proceso con otras miradas, desde donde puedan evidenciarse fortalezas y aspectos que puedan mejorar los componentes que precisan ser ajustados.

Agradezco que en tus respuestas seas lo más detallado posible y si hay algún otro aspecto que no se encuentre referenciado en estas preguntas, pero que consideres que tuvo incidencia en tu proceso escolar, lo puedes referenciar al final.

De antemano,  
Mil gracias por tu colaboración y apoyo.

<b>Preguntas</b>	<b>Espacio para tus respuestas</b>
<b>Nombres completos</b>	XXXXXXXXXXXX
<b>Fecha de nacimiento</b>	XXXXXXXXXXXX
<b>Edad actual</b>	26 años
<b>Fecha en que ingresa al sistema escolar</b>	A los 6 años
<b>¿Cuál fue el primer grado que hizo en el sistema escolar?</b>	Preescolar
<b>¿A qué edad terminó la primaria?</b>	A los 13 años

<b>¿Tuviste dificultades para aprender a leer?</b>	Muchas, pero mi mamá me apoyaba.
<b>¿Qué dificultades presentabas en el área de matemáticas?</b>	Todas, me costaba resolver problemas. Aplicar procesos. Hacer las operaciones.
<b>¿Cómo lograste superar esas dificultades?</b>	Superarlas no, pero los profesores de primaria valoraban el esfuerzo y muy lento, pero lograba adelantar.
<b>En caso de haber repetido algún grado, por favor responde:</b>	1°, 3° y 5°
<b>¿Cuántos grados repitió en la escuela?</b>	
<b>¿Cómo te sentías cuando te decían que debías repetir el año?</b>	Mal, aburrido. Veía a mis compañeros en otro salón y luego ellos ya no querían ser mis amigos.
<b>¿Cuáles consideras que son las principales causas por las que reprobabas un grado?</b>	Dificultades de aprendizaje.
<b>¿Realmente no aprendías durante ese año escolar?</b>	Sí aprendía, cuando la maestra era dedicada, de las que venía hasta mi puesto y me explicaba o guiaba una parte de la tarea.
<b>¿Alguna vez como consecuencia de la reprobación de alguno de los grados consideraron revisar si tenías dificultades de aprendizaje?</b>	¡Desde el grado 1 me remitieron!
<b>¿Qué tipo de diagnóstico te dieron?</b>	Me diagnosticaron con déficit de atención
<b>¿Cómo te apoyaban en las escuelas con los trabajos y desarrollo escolar de acuerdo con el diagnóstico?</b>	Unas maestras de unos grados si me colaboraban con ejercicios menos complejos o me dejaban hasta donde yo hacía. Pero otras muy estrictas, no. Pese a que mi mamá se presentaba y les contaba de mi diagnóstico.
<b>¿Estuviste en tratamiento con psicología?</b>	Sí. Durante un año en 4°. Un poco de avances, porque ella nos daba pautas para trabajar en casa, pero en la escuela no eran flexibles.
<b>¿Si tu respuesta es afirmativa, por favor responde, durante cuánto tiempo? ¿Qué avances tuviste después del tratamiento?</b>	
<b>¿Consideras que la escuela no se ajusta a las necesidades de movilidad u otras necesidades de las familias?</b>	Muy poco. Reo que es muy inflexible y los que no se acomodan por sus dificultades o diferencias, los termina sacando el sistema. Creo que es totalmente excluyente.
<b>¿Cómo te pareció la metodología con la que te evaluaron las maestras/maestros en la escuela?</b>	Las metodologías de unos eran buenas. Te recibían las tareas a tu manera. Pero otros docentes, si uno no llevaba el dibujo pintado con los colores que ellos pedían hasta le colocaban a uno cero.
<b>¿Con que miembros de tu familia vivías en la época de la escuela?</b>	Siempre hemos vivido mis dos hermanos, el papá y mi madre.

<b>¿Te apoyaban con las tareas?</b>	Mi madre a su capacidad, porque solo hizo la primaria, me apoyaba. Mi papá pues menos, todo el tiempo trabajaba y mi hermano, es menor.
<b>¿Contabas con recursos para hacer tus tareas? (computador, biblioteca cerca de la casa, libros, etc.)</b>	No, una biblioteca a cinco cuadras de la casa donde siempre iba.
<b>¿Tenías hábitos de estudio en casa?</b>	Sí. Mi madre me llevaba todas las tardes a la biblioteca.
<b>¿Cuáles eran las materias que te gustaban más en la escuela?</b>	Artística, educación física y ciencias naturales.
<b>¿Cuáles eran las materias que te daban más dificultad en la escuela?</b>	Matemáticas y español.
<b>¿Te gustaba ir a la escuela? ¿Por qué?</b>	Sí, en la primaria me gustaba mucho, pero cuando repetía años, era muy duro ir.
<b>¿Qué cosas no te gustaban de la escuela?</b>	Jugar en las canchas y los paseos.
<b>¿En cuántos años hiciste el bachillerato?</b>	En ocho-
<b>¿Pudiste terminar el bachillerato en una institución educativa diurna? ¿Tuviste que ingresar a la nocturna o modalidad de hacer dos grados en uno para terminar el bachillerato?</b>	No. Lo tuve que terminar en nocturna.
<b>En caso de haber repetido algún grado en el bachillerato, por favor responde:</b>	Reprobé 3 grados de 6°, porque me hacía bullying hasta la profesora de español.
<b>¿Cuántos grados repitió en el colegio?</b>	
<b>¿Cuáles consideras que son las principales causas por las que reprobabas un grado?</b>	En bachillerato no encontramos apoyo ni de los coordinadores, ni profesores. Fue muy difícil. Me remitieron a un centro especial, donde había chicos demasiado especiales. Hasta el mismo director del lugar, dijo que no era acto para estar allá. Que podía estudiar una técnica de algo en lo que fuese bueno. Pero mi familia era de muy bajo recursos, entonces estuve como dos años por fuera del colegio. Hasta que logré ingresar a la nocturna y pude terminar.
<b>¿Consideras que el colegio no se ajusta a las necesidades de movilidad u otras necesidades de las familias?</b>	No, las de los estudiantes que tenemos alguna dificultad, no.
<b>¿Cómo te pareció la metodología con la que te evaluaron las maestras/maestros en el colegio?</b>	En la escuela la evaluación es menos compleja. Sin embargo, uno se encuentra unas maestras también complejas. Pero en bachillerato ya si no hay oportunidad.
<b>¿Sientes que hay diferencias entre las metodologías evaluativas de la escuela y las que tuviste en el colegio?</b>	Sí, aunque las de la nocturna también las hacían flexibles tratando de sostenerlo a uno para que terminara.

<p>¿Crees que las metodologías evaluativas poco flexibles influyen en la deserción de muchos estudiantes?</p>	<p>Total. Cuando son tan estrictos uno se desmotiva al punto que se retira. Y es muy difícil que cuando uno se retire, quiera regresar.</p>
<p>¿Cuáles metodologías consideras que pueden utilizarse en la escuela o el colegio para minimizar la reprobación y la deserción estudiantil?</p>	<p>La flexibilización. Las oportunidades. Los refuerzos.</p>
<p>¿Consideras que desarrollaste habilidades en la escuela o el colegio, que te han servido en tu mundo laboral?</p>	<p>Creo que muy pocas. Está enfocada más en contenidos y muy poco realmente en habilidades. Para uno desarrollar habilidades, se necesita más práctica real con materiales y recursos y la escuela enseña es puro taller, pero con fotocopias.</p>
<p>¿Cuál es tu profesión actual?</p>	<p>Llevo cuatro años trabajando en una empresa de mensajería.</p>

Otros aspectos a considerar:

---



---



---



---

**Anexo 6 Estudio de caso 2**

**Rúbrica para recoger información del Estudio de Caso**

Querido (a) co-investigadora:

La información depositada en este medio es de carácter **CONFIDENCIAL** y sólo es para uso exclusivo de esta investigación. El interés fundamental radica en conocer la percepción que tienen los diferentes protagonistas que han hecho parte de una Comunidad Educativa, acerca de un proceso tan relevante como el evaluativo. Los datos recolectados, servirán para reconceptualizar y nutrir este proceso con otras miradas, desde donde puedan evidenciarse fortalezas y aspectos que puedan mejorar los componentes que precisan ser ajustados.

Agradezco que en tus respuestas seas lo más detallado posible y si hay algún otro aspecto que no se encuentre referenciado en estas preguntas, pero que consideres que tuvo incidencia en tu proceso escolar, lo puedes referenciar al final.

De antemano,  
Mil gracias por tu colaboración y apoyo.

<p>Preguntas</p>	<p>Espacio para tus respuestas</p>
------------------	------------------------------------

<b>Nombres completos</b>	XXXXXXXXXXXX
<b>Fecha de nacimiento</b>	XXXXXXXXXXXX
<b>Edad actual</b>	24 años
<b>Fecha en que ingresa al sistema escolar</b>	A los 7 años
<b>¿Cuál fue el primer grado que hizo en el sistema escolar?</b>	Cuando me dijeron que yo no podía con 1° de primaria, yo estaba chiquita y pues yo no entendía nada, pero cuando me dijeron que no podía con grado 4°, que lo tenía que repetir, me sentí porque no iba a volver a estar con los compañeros de ese momento y me retrasaba más, igual ya estaba grande para el grado que estaba cursando. Cuando me decían que tenía que repetir 5° me sentí mal porque ya era una adolescente en ese momento
<b>¿A qué edad terminó la primaria?</b>	Se supone que uno tiene que estar a cierta edad en cierto grado y yo termine 5° de primaria de 15 años, me daba mucha vergüenza y se crea mucha frustración ya que cuando uno es adolescente se deja llenar de malas palabras y pensamientos de los demás y eso termina afectándolo a uno.
<b>¿Tuviste dificultades para aprender a leer?</b>	Sí
<b>¿Qué dificultades presentabas en el área de matemáticas?</b>	Fue en la que presentaba más dificultades, por el temor que le tenía. Presentaba problemas psicológicos, era retraída y distraída.
<b>¿Cómo lograste superar esas dificultades?</b>	Creo que no logré superarlas. Que pude resistir al sistema es otra cosa.
<b>En caso de haber repetido algún grado, por favor responde:</b>	
<b>¿Cuántos grados repitió en la escuela?</b>	Las primeras causas por las cuales repetí 4° de primaria se deben a que pasé cosas feas a pequeña esas, cosas que me afectaron, por ejemplo, mi mamá no sabía nada del estudio, no tenía ese apoyo de ella, nadie me explicaba y nadie me ayudaba.
<b>¿Cómo te sentías cuando te decían que debías repetir el año?</b>	Pésimo. Mucha depresión. Perdí el grado 5° por problemas familiares, por no asistir a clase y por bullying. Me hacían mucho bullying por ser tan grande y estar en un grado tan pequeño. Los niños son muy crueles: me hacían mucho bullying porque no era bonita.
<b>¿Cuáles consideras que son las principales causas por las que reprobabas un grado?</b>	Muchas dificultades y no hay un lugar de calma. Ni la escuela, ni tu casa. Es un caos. Un mundo hostil para un niño.

<p><b>¿Realmente no aprendías durante ese año escolar?</b></p>	<p>Uno sí aprende cosas, por lo menos a defenderse de sus compañeros, a tratar de encontrar como solucionar otras situaciones. Pero a la vez, hubo muchas cosas que no aprendí. Era porque faltaba a clase o porque estaba elevada. Entre las cosas que no aprendí está matemáticas, por ejemplo.</p>
<p><b>¿Alguna vez como consecuencia de la reprobación de alguno de los grados consideraron revisar si tenías dificultades de aprendizaje?</b></p>	<p>Se creía que tenía dificultades en el aprendizaje, ya que me demoré mucho para aprender a leer y escribir y hasta el día de hoy tengo dislexia, confundo las palabras. Actualmente no tengo buena expresión, ni oral ni escrita. Sin embargo, he aprendido a tratar de sobrellevar esas situaciones</p>
<p><b>¿Qué tipo de diagnóstico te dieron?</b></p>	<p>Prácticamente ninguno. Cuando entré a 1°, con 7 años, yo tuve tratamiento psicológico, gracias al cual pude terminar ese grado.</p>
<p><b>¿Cómo te apoyaban en las escuelas con los trabajos y desarrollo escolar de acuerdo con el diagnóstico?</b></p>	<p>Muy poco flexibles y poco apoyo con trabajos para cuando no podía asistir.</p>
<p><b>¿Estuviste en tratamiento con psicología? ¿Si tu respuesta es afirmativa, por favor responde, durante cuánto tiempo? ¿Qué avances tuviste después del tratamiento?</b></p>	<p>Después, estando en 4° o 5° tuve también tratamiento psicológico, ya que debido a tantos problemas que atravesaba tenía deseos de suicidarme, incluso más adelante lo intenté. Sin embargo, el tratamiento psicológico me sirvió para las dificultades de aprendizaje de 1° de primaria, pero para los otros grados no.</p>
<p><b>¿Consideras que la escuela no se ajusta a las necesidades de movilidad u otras necesidades de las familias?</b></p>	<p>Respecto a la pregunta si la escuela se ajusta o no se ajusta en cuestiones de movilidad, cuando yo estudiaba en la IE XXXXXXXXX, yo vivía lejos de la escuela y tenía que utilizar bus y mi mamá a veces no tenía los recursos para pagar el bus, entonces muchas veces llegaba tarde, me tocaba levantarme muy temprano. Cuando cursaba 4° había un beneficio estudiantil de transporte (había un bus) para estudiantes. Hay instituciones que sí piensan mucho en los niños y en las familias, pero hay otros colegios que no tantos, todo depende de donde estén ubicados los colegios.</p>
<p><b>¿Cómo te pareció la metodología con la que te evaluaron las maestras/maestros en la escuela?</b></p>	<p>La escuela como tal está mal estructurada respecto a evaluar. Por ejemplo, si un niño, al momento de evaluarlo en matemáticas le va mal, entonces el niño es catalogado como bruto. Sin embargo, hay diferentes tipos de</p>

	<p>inteligencias, quiere decir que al estudiante que le va mal en matemáticas puede que le vaya muy bien en otras áreas. No me parece que esté bien estructurado ese sistema de evaluación. Los profesores fueron lindos conmigo ya que comprendieron muchísimo mi situación ya que sabían de mis problemas de aprendizaje y en ocasiones me colocaban un poquito más de nota.</p>
<p><b>¿Con que miembros de tu familia vivías en la época de la escuela?</b></p>	<p>Cuando yo empecé la primaria, vivía con mi mamá. Cuando me pasé para XXXXXX vivía con la familia de mi tía.</p>
<p><b>¿Te apoyaban con las tareas?</b></p>	<p>En ocasiones mi tía me apoyaba en asuntos de las tareas y en otras ocasiones me tocaba a mi sola defenderme.</p>
<p><b>¿Contabas con recursos para hacer tus tareas? (computador, biblioteca cerca de la casa, libros, etc.)</b></p>	<p>Cuando estaba allí en XXXXXX sí contaba con computador, cuando estaba en el colegio anterior no contaba ni con libros, ni con computador, ni con biblioteca.</p>
<p><b>¿Tenías hábitos de estudio en casa?</b></p>	<p>Los hábitos de estudio en mi casa eran “aprende a leer o me pegaban un correazo”, eso fue lo que le inculcaron a mi mamá y lo que ella me inculcó a mí. Aprender a leer, a escribir o aprender matemáticas o dibujo siempre era con maltrato: en eso se basaban los hábitos de estudio.</p>
<p><b>¿Cuáles eran las materias que te gustaban más en la escuela?</b></p>	<p>Las materias que más me gustaban era educación física porque uno jugaba y artística porque se hacían dibujos. Esas dos eran las únicas materias que me gustaban en la escuela, el resto de las materias para mí eran una tortura.</p>
<p><b>¿Cuáles eran las materias que te daban más dificultad en la escuela?</b></p>	<p>Las materias que más dificultad me daban en la escuela eran matemáticas y español (porque se tenía que leer), ciencias naturales, todas me daban dificultad, pero las que más dificultad me daban eran español y matemáticas.</p>
<p><b>¿Te gustaba ir a la escuela? ¿Por qué?</b></p>	<p>Cuando estaba en la escuela XXXXXX, me gustaba mucho ir porque tenía una compañera súper linda conmigo. Cuando yo no tenía con qué llevar el algo, ella llevaba para que yo comiera y me ayudaba en asuntos de la escuela. Cuando estaba en YYYYYYYY sí me gustaba ir a la escuela para escapar de los problemas de la casa, pero al mismo tiempo no me gustaba ir por el bullying.</p>
<p><b>¿Qué cosas no te gustaban de la escuela?</b></p>	<p>Cosas que no me gustaban de la escuela: los niños que hacían bullying, los niños crueles. La</p>

	metodología de las clases me daba terror, no sé si era debido a mis problemas de aprendizaje.
<b>¿En cuántos años hiciste el bachillerato?</b>	El bachillerato lo empecé de manera nocturna en el GGGGGGG y lo terminé los domingos en el día en ZZZZZZZ.
<b>¿Pudiste terminar el bachillerato en una institución educativa diurna? ¿Tuviste que ingresar a la nocturna o modalidad de hacer dos grados en uno para terminar el bachillerato?</b>	Sí lo terminé, pero si estaba descompensada en la edad, por lo que lo terminé en una nocturna. Perdí 6° porque me hicieron bullying y porque me amenazaron, entonces me tocó salir huyendo del colegio. 10° lo perdí por pendejadas mías, el dejarme afectar por otras personas que hacían que no asistiera a clase.
<b>En caso de haber repetido algún grado en el bachillerato, por favor responde:</b>	3 años.
<b>¿Cuántos grados repitió en el colegio?</b>	
<b>¿Cuáles consideras que son las principales causas por las que reprobabas un grado?</b>	Dificultades familiares, depresión, desmotivación.
<b>¿Consideras que el colegio no se ajusta a las necesidades de movilidad u otras necesidades de las familias?</b>	En cuanto a si se ajusta o no el colegio, depende del lugar donde esté la escuela. Hay algunas que sí se ajustaron y otras que no pensaban ni un poco en los estudiantes y las familias.
<b>¿Cómo te pareció la metodología con la que te evaluaron las maestras/maestros en el colegio?</b>	En el colegio, como era validando, había ciertos profesores, uno en especial, el cual iba perdiendo con él química, me puso a hacer muchos refuerzos y trabajos súper largos y no los valió. Me puso a realizar esos trabajos súper largos para nada. Lo mismo pasó con la profesora de artística. Hay unos profesores que tienen buena metodología para evaluar y otros que no, eso es muy relativo.
<b>¿Sientes que hay diferencias entre las metodologías evaluativas de la escuela y las que tuviste en el colegio?</b>	Hay diferentes metodologías, tanto en la escuela, como en el colegio. No es lo mismo evaluar un niño de primaria, ya que el aprendizaje en niños puede ser más lento, entonces los profesores no van a tener los mismos criterios de evaluación. Lo mismo pasa en la universidad, los docentes no van a evaluar lo mismo en la escuela que en la universidad.
<b>¿Crees que las metodologías evaluativas poco flexibles influyen en la deserción de muchos estudiantes?</b>	Yo creo que la metodología que se utiliza en cuanto a la evaluación y las clases hacen que los estudiantes se vayan. La educación de los colegios públicos es muy mala, más aún si se está validando. De otro lado, en las familias no se inculca que se debe estudiar. El pensamiento de las familias influye mucho. En la universidad, viendo una materia de

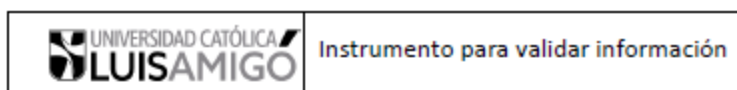
	<p>Dramaturgia, un profesor nos puso a leer y exponer todas las obras de Shakespeare, situación que me dio muy duro porque yo no tenía inculcado ese hábito de lectura. Pienso que las malas metodologías hacen que uno como estudiante le vaya cogiendo pereza a las clases; ya que te piden muchas cosas que uno no sabe o se le dificulta. Existen muchos estudiantes como yo, que nos da pena o timidez participar y expresar que no entendió o sí captó, y hasta nos da temor para preguntar.</p>
<p><b>¿Cuáles metodologías consideras que pueden utilizarse en la escuela o el colegio para minimizar la reprobación y la deserción estudiantil?</b></p>	<p>Yo pienso que la metodología debería ser paso por paso. Repasar los temas en varias clases, hacer minitalleres para reforzar el aprendizaje y validar que efectivamente el estudiante aprendió el tema. No generar temor, ser amigo del estudiante, hacer las clases más dinámicas. Eso hace que el estudiante coja cariño por la clase y empatía con el profesor, ya que si no hay empatía con el profesor el estudiante tendrá pereza por la clase. Las clases dinámicas hacen que el estudiante aprenda mejor.</p>
<p><b>¿Consideras que desarrollaste habilidades en la escuela o el colegio, que te han servido en tu mundo laboral?</b></p>	<p>No. Considero que lo aprendido en la escuela y en el colegio me haya servido para el mundo laboral, la educación en Colombia es muy mala. Ni siquiera lo aprendido sirve para la universidad.</p>
<p><b>¿Cuál es tu profesión actual?</b></p>	<p>Siempre quise estudiar en la universidad, pero nunca tuve los recursos, ahora tampoco los tengo. Ahora toca buscar becas y subsidios, entonces toqué muchas puertas, sin embargo, nunca tuve una opción, ni siquiera para pasar a las becas de tecnología que brindaba Sapiencia. Por cosas de la vida, apareció por Facebook un programa de la Alcaldía que se llamaba Escuelas de convivencia, eran cursos que se dictaban en diferentes áreas: baile, escritura, fotografía, teatro, todo muy artístico. No me quise quedar en ese tiempo sin hacer nada entonces apliqué a estos cursos, teniendo en cuenta que siempre me ha gustado los audiovisuales, entonces apliqué a fotografía, sin tener ningún conocimiento de fotografía. Me daba temor manipular la cámara, pero fui mejorando poco a poco. En el transcurso de los dos meses que duró el curso me fue muy bien, fui la mejor del curso, incluso trabajé con los profesores un tiempo en eventos de fotografía. Luego llegó la pandemia y a todo el mundo se</p>

---

le acabó el trabajo. Luego apliqué a las becas de Sapiencia y pasé. Ahora estudio segundo semestre de Tecnología en Producción de televisión.

---

### **Anexo 7 Informe de Opinión de Expertos: cuestionario “conceptualización del proceso evaluativo” estructurado**



#### **INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS:**

##### **CUESTIONARIO “CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROCESOS EVALUATIVO”**

A continuación, encontrará una serie de interrogantes con los que se pretende recoger las concepciones sobre el proceso evaluativo desde la mirada de los diferentes actores (estudiantes de los grados 5º, 9º, 10º y 11º, acudientes y docentes) de la IE Félix Henao Botero de Medellín.

Por favor, lea cada uno de ellos e indique en el recuadro de la derecha su opinión en torno a su formulación de acuerdo con lo siguiente:

0 = El reactivo no está bien formulado. (rechazado)

1 = El reactivo debe corregirse. (modificable)

2 = El reactivo está bien formulado. (aceptado)

#### **I. DATOS GENERALES:**

Apellidos y nombres del informante:

Cargo e institución donde labora:

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Cuestionario cerrado “conceptualización del proceso evaluativo”

Autor del Instrumento: Elvia Elena Yepes Villa

#### **II. ASPECTOS DE EVALUACIÓN:**

La información recolectada en este instrumento es de carácter confidencial y anónimo, se utilizará sólo para fines del proyecto de investigación llamado “Comprensión de la evaluación formativa como proceso articulador del rendimiento académico y la calidad educativa”. No obstante, los datos e información recogidos podrán ser solicitados para su utilización por parte del establecimiento educativo Félix Henao Botero, si así lo consideran pertinente.

Esta encuesta tiene como propósito realizar un acercamiento a las fortalezas y oportunidades de mejoramiento del proceso evaluativo de los estudiantes a nivel

institucional, para lo cual se indaga sobre las percepciones de los diferentes actores involucrados en esta tarea que conforman la comunidad educativa.

#### Cuestionario cerrado para acudientes.

Tenga en cuenta la definición de los siguientes términos (estos términos sólo se colocan en el encabezado de la encuesta de los acudientes y los estudiantes).

**Sumativa:** cuando la evaluación sólo representa un número y el proceso evaluativo es el resultado de sumar dichos números y obtener un promedio. No se tienen en cuenta aspectos de tipo formativo (como los avances y corrección de tareas, profundización de investigaciones y/o proyectos ya evaluados) de los estudiantes en relación al proceso de aprendizaje, solamente en relación con las notas ya establecidas.

**Cualitativa:** es el tipo de concepto no numérico, que establece unos descriptores como bajo, aceptable, sobresaliente y superior, para adjudicar también una calificación al proceso evaluativo.

**Formativa:** es el compendio de una diversidad de instrumentos y técnicas que buscan recoger evidencia del avance de los estudiantes, de acuerdo con los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Se diferencia de la evaluación tradicional, por los múltiples formatos de uso que brinda, además por tomarse en cuenta la información allí arrojada, para hacer ajustes pertinentes y oportunos para cualificar tanto la metodología de enseñanza como los procesos de aprendizaje.

**Metacognición:** son esos momentos, estrategias e instrumentos que el docente crea para despejar dudas, aclarar conceptos, retroalimentar el proceso desarrollado hasta el momento y lograr nivelar las dificultades de aprendizaje que se puedan estar presentando.

No.	Pregunta	Opciones de selección	0	1	2	Observaciones
1	Indique la institución educativa en la cual se encuentra su hijo actualmente	I.E. Félix Henao Botero (sede principal) _____ Sede Miguel de Aguinaga _____ Sede República del Perú _____			x	
2	Seleccione su sexo	Femenino _____ Masculino _____ Otro _____			x	
3	Cuál es el nivel de formación académica que posee la actualidad	Primaria _____ Bachiller _____ Profesional _____			x	
4	Escoja uno de los siguientes grupos de	a. Resultados Inmodificables,			x	

	palabras que represente lo que es para usted el proceso evaluativo de los estudiantes	<p>conclusión de un proceso, calificación.</p> <p>b. Acciones de desestímulo, frustración, baja autoestima o desencanto por el aprendizaje.</p> <p>c. Métodos, técnicas y estrategias para tomar decisiones, actividad para modificar la tarea educativa, evidencias de aprendizaje para orientar la mejora de las actividades educativas.</p>			
5	Desde su rol de acudiente, conoce usted si los padres de familia son convocados a participar en la estructuración del sistema institucional de evaluación SIE ¿Cuál es el nivel de participación que tiene en la planeación, diseño y ajustes del proceso evaluativo?	Adjudique una puntuación de 1 a 10	x		(En esta pregunta hay "dos preguntas en una", por un lado hablan de "si conoce que los padres son convocados", y por otro lado preguntan sobre el nivel de participación en una escala de 1 a 10)
6	En esta misma relación, sabe usted si los estudiantes participan en la estructuración del SIE (Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes) ¿Qué participación considera que tienen los estudiantes en la planeación, diseño y ajustes del proceso evaluativo?	Adjudique una puntuación de 1 a 10	x		(En esta pregunta hay "dos preguntas en una", por un lado hablan de "Sabe ud si los estudiantes participan", y por otro lado preguntan sobre el nivel de participación en una escala de 1 a 10)
7	¿Considera pertinente que el docente presente y explique al inicio del período los instrumentos y estrategias con las que va a realizar el proceso evaluativo del área?	<p>a. Si</p> <p>b. No</p>		x	

8	En su institución ¿El docente brinda información detallada al inicio del período, sobre la distribución del porcentaje valorativo que tendrán cada uno de los instrumentos y/o estrategias evaluativas para el período este proceso de enseñanza y aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Siempre</li> <li>b. Algunas veces</li> <li>c. Casi nunca</li> <li>d. Nunca</li> </ul>			x	
9	¿Tiene conocimiento si el proceso evaluativo se encuentra evidenciado de forma detallada en los planes de área de la institución (criterios, estrategias e instrumentos, técnicas y procesos de metacognición)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sí</li> <li>b. No</li> <li>c. No sabe cómo acceder a los planes de área.</li> </ul>			x	
10	¿Cuál es el tipo de evaluación que se utiliza a nivel institucional o que más predomina en las prácticas de enseñanza de los docentes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sumativa</li> <li>b. Cualitativa</li> <li>c. Sumativa y cualitativa.</li> <li>d. Formativa</li> </ul>	x			(debe darse el significado de lo que significa cada término – puede ponerse un significado corto en tre paréntesis al lado derecho de cada ítem-)
11	¿Cuáles son las técnicas, instrumentos y/o estrategias metodológicas empleadas por los docentes para evaluar a sus estudiantes durante el proceso evaluativo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Talleres, cuestionarios, infografías, portafolios, consultas.</li> <li>b. Evaluaciones escritas, tareas, pruebas relámpago.</li> <li>c. Actividades de autoevaluación (evaluarse a sí mismo), coevaluación (evaluar a otros) y heteroevaluación (ser evaluado por otros).</li> </ul>			x	

		d. Todas las anteriores.				
12	¿Los docentes realizan procesos de retroalimentación en las devoluciones de los diferentes instrumentos o tareas estrategias de evaluación aplicadas?	a. Sí. Aparte de la calificación aparecen escritos aclarando los errores que cometió o sugerencias de mejora para avanzar en el proceso de aprendizaje b. No. Simplemente le adjudican una nota.			x	
13	¿Reconoce que los docentes utilizan instrumentos o estrategias evaluativas que contienen actividades experienciales, retadoras, provocadoras y que tienen sentido para los estudiantes?	a. Sí b. No			x	
14	¿Considera que los docentes en los instrumentos evaluativos presentan estrategias con actividades que brindan diferentes niveles de complejidad, acorde con los niveles de desempeño (básico, alto y superior) para favorecer a estudiantes con discapacidad y distintos ritmos de aprendizaje?	a. Algunas veces b. Casi nunca c. Nunca			x	

**Cuestionario cerrado para estudiantes.**

Agradecemos su participación y compromiso al responder según su experiencia y práctica docente el siguiente cuestionario. Su aporte es valioso y fundamental para el desarrollo de este trabajo de investigación. Por favor antes de responder el cuestionario, lea la definición de los siguientes términos.

**Sumativa:** cuando la evaluación sólo representa un número y el proceso evaluativo es el resultado de sumar dichos números y obtener un promedio. No se tienen en cuenta aspectos de tipo formativo (como los avances y corrección de tareas, profundización de investigaciones y/o proyectos ya evaluados) de los estudiantes en relación el proceso de aprendizaje, solamente en relación con las notas ya establecidas.

**Cualitativa:** es el tipo de concepto no numérico, que establece unos descriptores como bajo, aceptable, sobresaliente y superior, para adjudicar también una calificación al proceso evaluativo.

**Formativa:** es el compendio de una diversidad de instrumentos y técnicas que buscan recoger evidencia del avance de los estudiantes, de acuerdo con los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Se diferencia de la evaluación tradicional, por los múltiples formatos de uso que brinda, además por tomarse en cuenta la información allí arrojada, para hacer ajustes pertinentes y oportunos para cualificar tanto la metodología de enseñanza como los procesos de aprendizaje.

**Metacognición:** son esos momentos, estrategias e instrumentos que el docente crea para despejar dudas, aclarar conceptos, retroalimentar el proceso desarrollado hasta el momento y lograr nivelar las dificultades de aprendizaje que se puedan estar presentando.

#### Cuestionario cerrado para docentes.

Agradecemos su participación y compromiso al responder según su experiencia y práctica docente el siguiente cuestionario. Su aporte es valioso y fundamental para el desarrollo de

No.	Pregunta	Opciones de selección	0	1	2	Observaciones
1	Indique la institución educativa estudia actualmente	I.E. Félix Henao Botero (sede principal) _____ Sede Miguel de Aguinaga _____ Sede República del Perú _____			x	
2	Seleccione su sexo	Femenino _____ Masculino _____ Otro _____			x	
3	Cuál es el grado en que se encuentra	5º _____ 9º _____ 10º _____ 11º _____			x	
4	Escoja uno de los siguientes grupos de palabras que represente lo que es para usted el proceso evaluativo de los estudiantes	a. Resultados inmodificables, conclusión de un proceso, calificación. b. Acciones de desestimulo, frustración, baja			x	

		<p>autoestima o desencanto por el aprendizaje.</p> <p>c. Métodos, técnicas y estrategias para tomar decisiones, actividad para modificar la tarea educativa, evidencias de aprendizaje para orientar la mejora de las actividades educativas.</p>			
5	Desde su rol de estudiante, ¿Cuál es el nivel de participación que tiene en la planeación, diseño y ajustes del proceso evaluativo?	Adjudique una puntuación de 1 a 10		x	(sería bueno explicar lo que significa 1 y lo que significa 10 en la escala)
6	En esta misma relación, ¿Cuál es el nivel de participación que considera usted, tienen los académicos en la planeación, diseño y ajustes del proceso evaluativo?	Adjudique una puntuación de 1 a 10		x	(sería bueno explicar lo que significa 1 y lo que significa 10 en la escala)
7	¿Considera pertinente que el docente presente y explique al inicio del período los instrumentos y estrategias con las que va a realizar el proceso evaluativo del área?	<p>a. Sí</p> <p>b. No</p>		x	
8	En su institución ¿El docente brinda información detallada al inicio del período, sobre la distribución del porcentaje valorativo que tendrán cada uno de los instrumentos y/o estrategias evaluativas para el período este	<p>a. Siempre</p> <p>b. Algunas veces</p> <p>c. Casi nunca</p> <p>d. Nunca</p>		x	

	proceso de enseñanza y aprendizaje?				
9	¿Tiene conocimiento si el proceso evaluativo se encuentra evidenciado de forma detallada en los planes de área de la institución (criterios, estrategias e instrumentos, técnicas y procesos de metacognición)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sí</li> <li>b. No</li> <li>c. No sabe cómo acceder a los planes de área.</li> </ul>		x	(La pregunta tiene términos que son de uso de docentes pero no de estudiantes, por ejemplo "metacognición")
10	¿Cuál es el tipo de evaluación que se utiliza a nivel institucional o el que más predomina en las prácticas de enseñanza de los docentes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sumativa</li> <li>b. Cualitativa</li> <li>c. Sumativa y cualitativa.</li> <li>d. Formativa</li> </ul>			(debe darse el significado de lo que significa cada término – puede ponerse un significado corto en tre paréntesis al lado derecho de cada ítem-)
11	¿Cuáles son las técnicas, instrumentos y/o estrategias metodológicas empleadas por los docentes para evaluar a sus estudiantes durante el proceso evaluativo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Talleres, cuestionarios, infografías, portafolios, consultas.</li> <li>b. Evaluaciones escritas, tareas, pruebas relámpago.</li> <li>c. Actividades de autoevaluación (evaluarse a sí mismo), coevaluación (evaluar a otros) y heteroevaluación (ser evaluado por otros).</li> <li>d. Todas las anteriores.</li> </ul>		x	
12	¿Los docentes realizan procesos de retroalimentación en las devoluciones de los diferentes instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sí. Aparte de la calificación aparecen escritos aclarando los errores que</li> </ul>		x	

	o tareas estrategias de evaluación aplicadas?	cometió o sugerencias de mejora para avanzar en el proceso de aprendizaje b. No. Simplemente le adjudican una nota.				
13	¿Reconoce que los docentes utilizan instrumentos o estrategias evaluativas que contienen actividades experienciales, retadoras, provocadoras y que tienen sentido para los estudiantes?	a. Sí b. No			x	
14	¿Considera que los docentes en los instrumentos evaluativos presentan estrategias con actividades que brindan diferentes niveles de complejidad, acorde con los niveles de desempeño (básico, alto y superior) para favorecer a estudiantes con discapacidad y distintos ritmos de aprendizaje?	a. Algunas veces b. Casi nunca c. Nunca			x	

este trabajo de investigación. Por favor antes de responder el cuestionario, lea la definición de los siguientes términos.

### III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD POR PARTE DEL EXPERTO.

No.	Pregunta	Opciones de selección	0	1	2	Observaciones
-----	----------	-----------------------	---	---	---	---------------

1	Indique la institución educativa en la cual labora actualmente	I.E. Félix Henao Botero (sede principal) _____ Sede Miguel de Aguinaga _____ Sede República del Perú _____			x	
2	Seleccione su sexo	Femenino _____ Masculino _____ Otro _____			x	
3	Por favor marque el/los grados en los que da clases	5º _____ 9º _____ 10º _____ 11º _____			x	
4	Escoja uno de los siguientes grupos de palabras que represente lo que es para usted el proceso evaluativo de los estudiantes	a. Resultados inmodificables, conclusión de un proceso, calificación. b. Acciones de desestimulo, frustración, baja autoestima o desencanto por el aprendizaje. c. Métodos, técnicas y estrategias para tomar decisiones, actividad para modificar la tarea educativa, evidencias de aprendizaje para orientar la mejora de las actividades educativas.			x	
5	¿Cuál considera que es el nivel de participación que tienen los estudiantes en la planeación, diseño y ajustes del proceso evaluativo?	Adjudique una puntuación de 1 a 10			x	
6	En esta misma relación, ¿Cuál es el nivel de participación que tienen los acudientes en la planeación, diseño y ajustes del proceso evaluativo?	Adjudique una puntuación de 1 a 10			x	

7	¿Considera que brinda instrumentos evaluativos con estrategias o con actividades de diferentes niveles de complejidad, acorde con los desempeños (básico, alto y superior) para favorecer el seguimiento y recolección de evidencia en estudiantes con discapacidad y/o distintos ritmos de aprendizaje?	a. Sí b. No		x	
8	¿Las estrategias evaluativas que programa para el período le permiten hacer seguimiento a los desarrollos y aprendizajes de los estudiantes en distintos momentos del proceso de aprendizaje?	a. Sí b. No		x	
9	¿Cuáles elementos NO hacen parte de un proceso formativo?	a. Retoma los conocimientos previos, ritmos de aprendizaje, pensamiento divergente. b. Evaluación en términos de logros o resultados, propósitos de carácter reproductivo, predominio de pruebas de lápiz y papel. c. Proceso de poca relación con las metas de enseñanza y aprendizaje. d. Métodos, técnicas y estrategias que contribuyen a emitir un juicio valorativo.		x	

Lugar y fecha :



10	¿Cuál es el tipo de evaluación que se utiliza a nivel institucional o que más predomina en las prácticas de enseñanza de los docentes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sumativa</li> <li>b. Cualitativa</li> <li>c. Sumativa y cualitativa.</li> <li>d. Formativa</li> </ul>		x	(debe darse el significado de lo que significa cada término – puede ponerse un significado corto en tre paréntesis al lado derecho de cada ítem-)
11	¿Cuáles son las técnicas, instrumentos y/o estrategias metodológicas más empleadas por los docentes para evaluar a sus estudiantes durante el proceso evaluativo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Talleres, cuestionarios, infografías, portafolios, consultas.</li> <li>b. Evaluaciones escritas, tareas, pruebas relámpago.</li> <li>c. Actividades de autoevaluación (evaluarse a sí mismo), coevaluación (evaluar a otros) y heteroevaluación (ser evaluado por otros).</li> <li>d. Todas las anteriores.</li> </ul>		x	
12	¿Realiza procesos de retroalimentación en las devoluciones de los diferentes instrumentos o tareas estrategias de evaluación aplicadas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sí. Aparte de la calificación aparecen escritos aclarando los errores que cometió o sugerencias de mejora para avanzar en el proceso de aprendizaje</li> <li>b. No. Simplemente le adjudican una nota.</li> </ul>		x	
13	¿Los docentes utilizan instrumentos o estrategias evaluativas que contienen actividades experienciales, retadoras, provocadoras y	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sí</li> <li>b. No</li> </ul>			

Medellín, junio 22 de 2021

	que tienen sentido para los estudiantes?					
14	De las siguientes, ¿Cuáles considera son características de una evaluación formativa?	a. Continua b. Sistemica c. Diferenciada d. Participativa e. Todas las anteriores.				
15	¿Considera que una misma clase o tipo de evaluación puede evidenciar el avance en el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes?	a. Sí b. No				
16	¿Sus instrumentos evaluativos presentan estrategias con actividades que brindan diferentes niveles de complejidad, acorde con los niveles de desempeño (básico, alto y superior) para favorecer a estudiantes con discapacidad y distintos ritmos de aprendizaje?	a. Algunas veces b. Casi nunca c. Nunca				



Edwin Zarrazola R

Profesor titular

Instituto de Matemáticas

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Universidad de Antioquia.

## **Anexo 8** Informe de opinión de expertos: cuestionario abierto “conceptualización de los procesos evaluativos” – cuestionario semiestructurado

### INFORME DE OPINION DE EXPERTOS: CUESTIONARIO ABIERTO “CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS”

A continuación, encontrará una serie de interrogantes con los que se pretende recoger las concepciones sobre el proceso evaluativo desde la mirada de los diferentes actores (estudiantes de los grados 5º, 8º, 10º y 11º, acudientes y docentes) de la IE Félix Henao Botero de Medellín.

Por favor, lea cada uno de ellos e indique en el recuadro de la derecha su opinión en tomo a su formulación de acuerdo con lo siguiente:

0 = El reactivo no está bien formulado. (rechazado)

1 = El reactivo debe corregirse. (modificable)

2 = El reactivo está bien formulado. (aceptado)

#### I. DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres del informante:

Cargo e institución donde labora:

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Cuestionario abierto sobre “conceptualización del proceso evaluativo”

Autor del Instrumento: Elvia Elena Yepes Villa

#### II. ASPECTOS DE EVALUACIÓN:

La información recolectada en este instrumento es de carácter confidencial y anónimo, se utilizará sólo para fines del proyecto de investigación llamado “Comprensión de la evaluación formativa como proceso articulador del rendimiento académico y la calidad educativa”. No obstante, los datos e información recogidos podrán ser solicitados para su utilización por parte del establecimiento educativo Félix Henao Botero, si así lo consideran pertinente.

Esta encuesta tiene como propósito realizar un acercamiento a las fortalezas y oportunidades de mejoramiento del proceso evaluativo de los estudiantes a nivel institucional, para lo cual se indaga sobre las percepciones de los diferentes actores involucrados en esta tarea que conforman la comunidad educativa.

Acudientes.

Agradecemos su participación y compromiso al responder según su experiencia y práctica docente el siguiente cuestionario. Su aporte es valioso y fundamental para el desarrollo de este trabajo de investigación.

No.	Pregunta	0	1	2	Observaciones
1	Indique el grado en el cual se encuentra su hijo o acudido actualmente			x	
2	Escriba tres palabras o ideas cortas sobre lo que significa evaluar para usted		x		<p>Pudiera modificarse por "escoger" tres palabras de un listado, y se deja una que se llame "otra": Ejemplo:</p> <p>Escoja tres opciones sobre lo que significa evaluar para usted:</p> <p>a) xxxx  b) yyyy  c) zzzz  d) ...  e) ...  f) ...  g) ...  h) otra(s): ¿cuál(es)? ____</p>
3	¿Cuál considera que es el verdadero sentido de la evaluación?		x		<p>Modificar por algo parecido a:</p> <p>El verdadero sentido de la evaluación es:</p> <p>a) xxxx  b) yyyy  c) zzzz  d) ...  e) otro: ¿cuál? ____</p>
4	¿Cuáles de las siguientes estrategias evaluativas empleadas por los docentes piensa usted que NO favorecen la motivación de los estudiantes? a. Talleres, cuestionarios, infografías, portafolios, consultas. b. Evaluaciones extensas, tareas descontextualizadas,			x	<p>considera</p>



8	¿Cuáles estrategias propone usted para mejorar la evaluación de los estudiantes?		x	<p>Se puede modificar por algo parecido a:</p> <p>¿Considera usted que deberían implementarse estrategias adicionales para mejorar la evaluación de los estudiantes en la IE?          Si: ____ No: ____</p> <p>¿En caso afirmativo, cuáles estrategias?: _____</p>
---	--	--	---	---

#### Estudiantes.

Agradecemos su participación y compromiso al responder según su experiencia y práctica docente el siguiente cuestionario. Su aporte es valioso y fundamental para el desarrollo de este trabajo de investigación.

No.	Pregunta	0	1	2	Observaciones
1	Indique el grado en el cual se encuentra actualmente			x	
2	Escriba tres palabras o ideas cortas sobre lo que significa evaluar para usted		x		<p>(Pudiera modificarse por "escoger" tres palabras de un listado, y se deja una que se llame "otra".)</p> <p>Escija al menos tres opciones sobre lo que significa evaluar para usted:</p> <p>a) xxxxx          b) yyyy          c) zzzz          d) ...          e) ...          f) ...          g) ...          h) otra(s): ¿cuál(es)? ____</p>
3	¿Por qué cree que es necesario evaluar a los estudiantes?		x		<p>Modificar por algo parecido a:</p> <p>Considera que evaluar a los estudiantes es necesario para:</p> <p>a) Cuantificar su desempeño anual          b) Identificar falencias en las asignaturas          c) Clasificar los estudiantes por desempeño</p>

				<p>d).....  e).....  f) No es necesario evaluarlos  g) otra ¿cuál?:_____</p>
4	Si la evaluación es una forma de confirmar lo que el estudiante aprendió. ¿Cuáles considera usted como actividades evaluativas pertinentes para recoger evidencias de este tipo con los estudiantes?		x	<p>Modificar por algo parecido a:</p> <p>Si la evaluación es una forma de confirmar lo que el estudiante aprendió, entonces, escoja cuáles considera usted como actividades evaluativas pertinentes para recoger evidencias de este tipo con los estudiantes: (puede escoger más de una)</p> <p>a) xxx  b) yyy  c) ....  e).....  f).....  g) otra(s) ¿cuál(es)?:_____</p>
5	¿Percibe la implementación de actividades o estrategias evaluativas durante el desarrollo de <b>todas</b> las clases?		x	<p>(Qué significa percibir para un estudiante?... que le realizan evaluaciones?)</p> <p>Yo modificaría la pregunta por algo parecido a:</p> <p>De las siguientes actividades y/o estrategias, ¿cuáles son implementadas durante el desarrollo de las clases?: (puede escoger varias):</p> <p>a) xxx  b) yyy  c) zzz  d) ...  e).....  f) otra(s) ¿cuál(es)?:_____</p>
6	¿Cuáles de las estrategias o instrumentos empleados por los docentes desmotivan a los estudiantes en la realización de tareas o productos a entregar?		x	<p>Esta pregunta la volvería de selección múltiple, es decir, le añadiría lo siguiente:</p> <p>(puede escoger varias):</p> <p>a) Muchas tareas en poco tiempo.  b) Muchas actividades evaluativas en una sola jornada  c) Poner a los estudiantes a competir entre sí</p>

				<p>d) Las tareas no son contextualizadas al entorno.  e)....  f)  g)  h) otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>
7	<p>Desde tu rol de estudiante, ¿Piensas que hay dificultades que deben afrontar los estudiantes debido a la forma cómo los evalúan? Si es afirmativa tu respuesta, menciona por lo menos dos de estas dificultades.</p>		x	<p>Si: ____ No: ____</p> <p>¿En caso afirmativo, cuáles dificultades?: _____</p>
8	<p>¿Cuáles son los criterios de evaluación que demuestran que mis estudiantes han logrado la meta?</p>		x	<p>Yo modificaría la pregunta por algo parecido a:</p> <p>Los criterios de evaluación que demuestran que los estudiantes han logrado sus metas son:  (puede escoger varias):  a) xxx  b) yyy  c) zzz  d) ...  e)....  f) otra(s) ¿cuál(es)?: _____</p>
9	<p>¿Qué evidencias necesita para demostrar que los estudiantes han logrado las metas que evalúa en su área?</p>		x	<p>(En general, los estudiantes no manejan ese concepto de "evidencias" que se una ampliamente en educación. Por otro lado, esta pregunta es parecida a la anterior, porque los criterios de evaluación y la evaluación en sí, pues son muy "cercanos". Esta pregunta parece más, como una pregunta para el docente, pues habla al final de "evaluación de su área").</p> <p>Yo modificaría la pregunta por algo parecido a:</p>

				De las siguientes opciones, las que demuestran que los estudiantes han logrado las metas que evalúa en su área son: (puede escoger varias): a) xxx b) yyy c) zzz d) ... e).... f) otra(s) ¿cuá(es)?: _____
10	¿Cuáles actividades evaluativas en las que has participado motivaron tu deseo de seguir aprendiendo? <b>Menciona por lo menos tres de ellas.</b>		x	(puede escoger varias): a) xxx b) yyy c) zzz d) ... e).... f) otra(s) ¿cuá(es)?: _____
11	¿Cuáles estrategias crees que son pertinentes para mejorar la evaluación de los estudiantes?		x	(puede escoger varias): a) xxx b) yyy c) zzz d) ... e).... f) otra(s) ¿cuá(es)?: _____

#### Docentes.

Agradecemos su participación y compromiso al responder según su experiencia y práctica docente el siguiente cuestionario. Su aporte es valioso y fundamental para el desarrollo de este trabajo de investigación.

No.	Pregunta	0	1	2	Observaciones
1	Indique la institución educativa y sede en la cual labora actualmente			x	
2	Escriba tres palabras o ideas cortas sobre lo que significa evaluar para usted		x		Escoja al menos tres opciones sobre lo que significa evaluar para usted: a) xxxx b) yyyy

				c) zzzz d) ... e) ... f) ... g) ... h) otra(s): ¿cuál(es)? ____
3	¿Cuáles elementos considera son relevantes al momento de evaluar a sus estudiantes?		x	(puede escoger varias): a) xxx b) yyy c) zzz d) ... e) ... f) otra(s) ¿cuál(es)?: _____
4	¿Qué técnicas, instrumentos y/o estrategias metodológicas emplea para evaluar a sus estudiantes?		x	(puede escoger varias): a) xxx b) yyy c) zzz d) ... e) ... f) otra(s) ¿cuál(es)?: _____
5	¿Cuáles estrategias evaluativas considera que favorecen la construcción de conocimiento en sus estudiantes?		x	(puede escoger varias): a) xxx b) yyy c) zzz d) ... e) ... f) otra(s) ¿cuál(es)?: _____
6	¿Cuál considera que es el verdadero sentido de la evaluación?		x	(puede escoger varias): a) xxx b) yyy c) zzz d) ... e) ... f) otra(s) ¿cuál(es)?: _____
7	¿Implementa actividades o estrategias evaluativas durante el desarrollo de todas las clases?		x	Sí: ____ No: ____  ¿En caso afirmativo, cuáles dificultades?: _____
8	¿De qué forma la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación desarrollan la autonomía en el		x	(esta pregunta se puede dejar abierta)

	aprendizaje de los estudiantes?			
9	¿Cuáles estrategias o instrumentos favorecen la motivación de los estudiantes en la realización de tareas o productos a entregar?		x	(puede escoger varias): a) xxx b) yyy c) zzz d) ... e) .... f) otra(s) ¿cuál(es)?: _____
10	¿Qué aspectos considera pueden incorporarse o ajustarse para que la evaluación sea tomada como proceso y no como valoración del producto final a nivel institucional?		x	(puede escoger varias): a) xxx b) yyy c) zzz d) ... e) .... f) otra(s) ¿cuál(es)?: _____


**III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD POR PARTE DEL EXPERTO.**
**Lugar y fecha:**

Medellín, junio 22 de 2021



 Edwin Zarrazola R  
 Profesor titular  
 Instituto de Matemáticas  
 Facultad de Ciencias Exactas y Naturales  
 Universidad de Antioquia.

## Anexo 9 Grupo Focal

	Instrumento para validar información
---	--------------------------------------

### GRUPO FOCAL

A continuación, encontrará una serie de interrogantes con los que se pretende recoger las concepciones sobre el proceso evaluativo desde la mirada de los diferentes actores (estudiantes de los grados 5º, 9º, 10º y 11º, acudientes y docentes) de la IE Félix Henao Botero de Medellín.

Por favor, lea cada uno de ellos e indique en el recuadro de la derecha su opinión en torno a su formulación de acuerdo con lo siguiente:

0 = El reactivo no está bien formulado. *(rechazado)*

1 = El reactivo debe corregirse. *(modificable)*

2 = El reactivo está bien formulado. *(aceptado)*

#### I. DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres del informante:

Cargo e institución donde labora:

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Cuestionario cerrado "Conceptualización del proceso evaluativo"

Autor del Instrumento: Elvia Elena Yepes Villa

#### II. ASPECTOS DE EVALUACIÓN:

La información será recolectada con 30 estudiantes pertenecientes a los grados 5º, 9º, 10º y 11º; 6 acudientes y 3 docentes a través de 12 encuentros de conversación en grupos focales, los cuáles serán de participación voluntaria, carácter confidencial y anónimo. Esta información resultante se utilizará sólo para fines del proyecto de investigación llamado "Comprensión de la evaluación formativa como proceso articulador del rendimiento académico y la calidad educativa". No obstante, los datos e información recogidos podrán ser solicitados para su utilización por parte del establecimiento educativo Félix Henao Botero, si así lo consideran pertinente.

Estos espacios tienen como propósito realizar un acercamiento a las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora que puede tener el proceso evaluativo desde cada uno de los lugares de los diferentes actores de la comunidad educativa (acudientes, estudiantes y docentes). Su participación es completamente voluntaria y en ningún momento estará obligado a responder una pregunta.

Tema	PREGUNTAS	0	1	2	Observaciones
------	-----------	---	---	---	---------------

Concepto de Evaluación	1. Menciona 3 palabras o sentimientos que relaciones con la palabra evaluación.			Observaciones generales. Las preguntas en el grupo Focal, se emplean como hilo conductor. De acuerdo a los participantes, necesitarás hacer una presentación o introducción que ilustre la temática a debatir. Considero que 4, máximo 5 preguntas por sesión son suficientes por los espacios de confrontación.
	2. ¿Consideras que las evaluaciones son fundamentales para evidenciar el aprendizaje?			
	3. ¿Percibes algún cambio en la metodología evaluativa durante los últimos 5 años? ¿Cuáles?			
	4. ¿Cómo crees que debería funcionar la evaluación en la época actual?			
	5. ¿Crees que el fin de la evaluación está enfocado sólo a la acreditación de notas o la promoción de estudiantes?			

Participación de los actores en la evaluación y la actualización del SIE.	6. ¿Cómo participan los estudiantes y las familias en los procesos evaluativos de la IE?		X	
	7. ¿Cuáles son los mecanismos de participación que brinda la IE para que las familias y los estudiantes se vinculen de manera activa en los procesos evaluativos?		X	
	8. ¿Conoces las políticas evaluativas consignadas en el SIE de tu IE?		X	
	9. ¿Qué consecuencias crees que tiene para los estudiantes y las familias el NO participar en el diseño de estrategias e instrumentos evaluativos?		X	
	10. ¿Qué mecanismos de participación propones para vincular las familias y estudiantes de manera más activa en este proceso?		X	

Transferencia del SIE como proceso evaluativo a la Comunidad Educativa.	11. ¿Conoces los criterios evaluativos de alguno de los planes de área?		X	
	12. ¿Consideras importante que al inicio del año los docentes o directores de grupo realicen la socialización del SIE y los criterios evaluativos de sus áreas, con los estudiantes y las familias?		X	
	13. ¿Sabes cuáles son las estrategias, instrumentos, porcentajes o didáctica evaluativas con las cuáles evalúan cada una de las áreas en los distintos periodos?		X	
	14. ¿Consideras que la didáctica evaluativa propuesta en el SIE de tu IE es incluyente?		X	

	15. ¿Crees que la didáctica evaluativa del SIE se encuentra sincronizada con el modelo pedagógico, la visión, la misión y el perfil del estudiante?			X	
Prácticas evaluativas	16. ¿Cuáles son las prácticas evaluativas más utilizadas en la IE?			X	
	17. ¿Cuáles estrategias o instrumentos evaluativos consideras que favorecen la motivación de los estudiantes para el desarrollo de las tareas?			X	
	18. ¿Consideras que las prácticas evaluativas de la IE favorecen los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?			X	
	19. ¿Cuáles otras estrategias evaluativas crees que deberían utilizar los			X	

	docentes en las clases?			X	
	20. ¿Qué fortalezas y debilidades tiene el proceso evaluativo de la IE?				
Vínculo evaluación-enseñanza-aprendizaje.	21. ¿Crees que los docentes de la IE utilizan las evidencias evaluativas con un fin diagnóstico para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje?			X	
	22. ¿Percibes que los procesos evaluativos se centran más en responder a las metas de Pruebas Saber que a las necesidades de aprendizaje reales de la comunidad educativa?			X	
	23. ¿Puedes definir algunas estrategias evaluativas de metacognición empleadas por los docentes para reforzar los			X	

	aprendizajes trabajados?			X	
	24. ¿Consideras que las actividades propuestas por los docentes en las clases, presentan diferentes niveles de complejidad?			X	
	25. ¿Piensas que las estrategias de evaluación deberían estar ajustadas de acuerdo a las edades y habilidades cognitivas de cada grado?			X	
Correspondencia modelo pedagógico y PEI con la metodología didáctica recurrente por los docentes en las clases.	26. ¿Crees que la didáctica evaluativa del SIE de tu IE se encuentra sincronizada con el modelo pedagógico, la visión, la misión y el perfil del estudiante?			X	
	27. ¿Cómo consideras que debe ser la evaluación desde el modelo pedagógico desarrollista?			X	

	28. ¿Crees que existe relación entre las prácticas evaluativas de los docentes y la evaluación desarrollista?		X	
	29. ¿Qué semejanzas y diferencias entre una evaluación desarrollista y una evaluación formativa?		X	
	30. De acuerdo con el concepto de didáctica, ¿Por qué consideras que es fundamental que el proceso evaluativo se caracterice por el uso permanente de métodos, técnicas y herramientas?		X	
Sentido bidireccional de la evaluación.	31. ¿Puedes mencionar alguna actividad académica o espacio donde se brinda la oportunidad de evaluar la metodología de enseñanza del docente?		X	
	32. ¿Consideras que los aportes de los estudiantes también pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de los		X	

	<p>procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluativo?</p> <p>33. ¿Piensas que la actividad evaluativa debe enfocarse en diagnosticar procesos de aprendizaje y enseñanza?</p>		X	
	<p>34. ¿Por qué crees que una metodología multimodal de enseñanza puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?</p>		X	
	<p>35. ¿Son suficientes los espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la IE?</p>		X	
Software evaluativo	<p>36. ¿Cómo está organizada la estructura valorativa del software evaluativo de tu IE?</p>		X	
	<p>37. ¿Consideras que el software valorativo de la institución es incluyente?</p>		X	
	<p>38. ¿Piensas que un mismo software favorece la evaluación de los distintos estilos de aprendizaje?</p>		X	

	39. ¿Crees que es importante establecer unas fechas diferenciadas para que los docentes asignen las valoraciones del proceso evaluativo de manera continua y así, los estudiantes y acudientes puedan emprender acciones para mejorar el proceso?		X	
	40. ¿Qué porcentaje crees que representa un SIE en la aprobación de los estudiantes y su permanencia en el sistema educativo?		X	
			X	

**Lugar y fecha:**  
 Medellín, junio 22 de 2021



Edwin Zarrazola R  
 Profesor titular  
 Instituto de Matemáticas  
 Facultad de Ciencias Exactas y Naturales  
 Universidad de Antioquia.