



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro y su
impacto en el rendimiento académico de los estudiantes en
una Institución educativa de nivel superior en Colombia.**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Numar Álvarez Cardona

Asesor tutor:

Maestra Dora Elia Valdes Lozano

Asesor titular:

Dra. Katherina Gallardo Córdoba

Villavicencio, Meta, Colombia

Agosto, 2012

DEDICATORIA

A Nubia Estella Cruz Casallas, mi esposa, quien me acompañó como amiga y consejera durante todo el proceso de investigación; a mi lado gozó y sufrió con cada avance y con cada dificultad, teniendo siempre la palabra oportuna para cada momento.

A María Alejandra y Juan Sebastián, mis hijos, de quienes he aprendido el valor de la constancia.

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes y a mis colegas de la Institución Educativa Antonio Ricaurte CASD quienes de manera desinteresada y muy profesional permitieron que esta investigación se llevara a cabo.

A la doctora Katherina Gallardo, quien concibió la idea de esta investigación motivándome a desarrollarla y especialmente a la maestra Dora Valdes quien como tutora guió mi trabajo brindando su conocimiento y experiencia.

A los colegas que iniciaron, estuvieron y culminaron conmigo esta maestría, pues siempre estuvieron atentos a apoyarme de una o de otra manera.

Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes en una Institución educativa de nivel superior en Colombia.

Resumen

La presente investigación está enmarcada en un macro proyecto que tiene su origen en el Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey, el cual busca compilar información de diversos países Surge como respuesta a la creciente necesidad de conocer el pensamiento de los profesores y estudiantes de una institución educativa de Villavicencio en el departamento del Meta, Colombia. Para poder realizarla se entrevistó una muestra representativa de estudiantes y docentes, los cuales dieron información que permitió descubrir algunas falencias y debilidades del proceso evaluativo, generando algunas recomendaciones y nuevas preguntas que seguramente desencadenarán en futuras investigaciones; por que como se pudo constatar el tema apasiona a todos los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. El eje central de la investigación fue el impacto que tiene la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes, pero al lado de eso se pudo evidenciar el manejo y conocimiento que de la evaluación tienen los docente y lo que se espera de ellos; siendo esto último motivo de gran preocupación no solo de padres de familia y estudiantes, sino también de las autoridades educativas que reclaman mayor eficiencia en todos los procesos evaluativos.

Índice

Capítulo 1: Planteamiento del problema	1
1.1. Introducción	1
1.2. Marco contextual	2
1.3. Problema de investigación	4
1.3.1. Pregunta general	6
1.3.2. Preguntas que dirigen el proceso de exploración	6
1.4. Objetivo general de investigación	8
1.5. Justificación de la investigación	8
1.6. Limitaciones y delimitaciones	10
Capítulo 2: Marco teórico	12
2.1. Objetivos de la evaluación del aprendizaje	13
2.2. Tipos de evaluación	15
2.2.1. Evaluación Diagnóstica	16
2.2.2. Evaluación Formativa	17
2.2.3. Evaluación Sumativa	17
2.3. Evaluación formativa	18
2.3.1. Objetivo	19
2.3.1.1. <i>Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje</i>	19
2.3.1.2. <i>Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza</i>	20
2.4. Papel de la evaluación formativa	22
2.4.1. Características de la evaluación formativa	22
2.4.2. Utilidad y ética	24
2.4.2.1. <i>La ética de la evaluación desde la perspectiva del docente</i>	26
2.4.2.2. <i>La ética de la evaluación desde la perspectiva del estudiante</i>	26
2.5. Toma de decisiones según el conocimiento que se busca	
Evaluar	27
2.5.1. El conocimiento descriptivo	28
2.5.2. El conocimiento procedimental	29
2.5.3. El conocimiento actitudinal	30
2.6. Prácticas alrededor de la evaluación formativa en el nivel de	

educación básica en Colombia	31
2.6.1. Vinculación de prácticas	32
2.6.1.1. <i>Productos solicitados</i>	34
2.6.1.2. <i>Formas de trabajo alrededor de los productos</i>	35
2.6.2. Resultados obtenidos en la evaluación	35
2.6.2.1. <i>Retroalimentación</i>	38
2.6.2.2. <i>Difusión de los resultados</i>	38
2.6.2.3. <i>Toma de decisiones en torno a la didáctica</i>	40
2.6.3. Participación del alumnado en estrategias de Evaluación Formativa	42
2.6.3.1 <i>Autoevaluación del aprendizaje</i>	42
2.6.3.2 <i>Coevaluación del aprendizaje</i>	43
2.6.4. Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación	44
2.7. Estado de arte de la evaluación formativa	45
2.7.1. Experiencias internacionales	45
2.7.1.1. <i>Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación</i>	47
2.7.1.2. <i>Hallazgos a partir de investigaciones educativas</i>	48
2.7.2. Estudios y experiencias nacionales	49
2.7.2.1. <i>Concepción sobre el proceso de evaluación Formativa</i>	50
2.7.2.2. <i>Investigaciones sobre el tema en el territorio Nacional</i>	51
Capítulo 3: Metodología	53
3.1. Método de investigación	53
3.2. Población, participantes y selección de la muestra	55
3.3. Marco contextual	58
3.4. Instrumentos de recolección de datos	59
3.5. Procedimiento en la aplicación de instrumentos	61
3.6. Análisis de datos	63
Capítulo 4: Resultados	64
4.1. Introducción	64
4.2. Resultados	65
4.2.1. Resultados del estudio 01	65
4.2.1.1. <i>Instrumento 001 Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje</i>	65
4.2.1.2. <i>Instrumento 002 Entrevista sobre las prácticas alrededor de la evaluación formativa</i>	74

4.2.1.2.1. <i>Prácticas.</i>	74
4.2.1.2.2. <i>Estrategias</i>	75
4.2.1.2.3. <i>Retroalimentación</i>	78
4.2.1.2.4. <i>Evaluación</i>	79
4.2.1.2.5. <i>Autoevaluación y coevaluación</i>	79
4.2.1.2.6. <i>Ética</i>	80
4.2.1.3. <i>Instrumento 003 Evaluación de productos académicos: retroalimentación y calificación.</i>	81
4.2.2. Resultados del estudio 02	86
4.2.2.1 Instrumentos 004 y 005 Cuestionario sobre la utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula comparado con los resultados de la entrevista alumnos	86
4.2.3. Cruce de información entre el estudio 01 (profesores) y el estudio 02 (alumnos)	90
Capítulo 5: Conclusiones	96

Índice de tablas

Tabla 1.	Caracterización sociodemográfica de la población de docentes encuestada	67
Tabla 2.	Análisis por Reactivos. Encuesta a docentes	68
Tabla 3.	Análisis por escalas. Encuesta docentes	69
Tabla 4.	Planeación del cuarto periodo de la asignatura lengua castellana	77
Tabla 5.	Clasificación de los productos recogidos	82
Tabla 6.	Tipo de productos solicitados	83
Tabla 7.	Mejoramiento de ciertos aspectos (forma)	85
Tabla 8.	Mejoramiento de ciertos aspectos (contenido)	85
Tabla 9.	Mejoramiento relacionado con el aspecto afectivo	86

Apéndices

- Apéndice 1. Archivo fotográfico alusivo a la institución educativa participante.
- Apéndice 2. Encuesta a docentes: Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje.
- Apéndice 3. Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula.
- Apéndice 4. Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa.
- Apéndice 5. Entrevista a estudiantes sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula.
- Apéndice 6. Forma de Consentimiento: Prácticas en torno a la Evaluación Formativa y su Impacto en el Desempeño Escolar.
- Apéndice 7. Evidencia de productos de estudiantes.

Capítulo 1:

1. Planteamiento del problema

1.1. Introducción

Este proyecto se ha diseñado con el ánimo de estudiar la evaluación educativa y lo que se hace con ella desde la perspectiva del docente y del estudiante, buscando explorar lo que está pasando actualmente en la institución educativa Antonio Ricaurte Casd. Por lo cual se busca saber en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos.

Es por ello que inicialmente se da una explicación minuciosa de lo que se entiende por evaluación formativa, además de que se describen las distintas prácticas de los docentes y las respuestas de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin desconocer el contexto educativo colombiano y en especial las políticas, en lo que respecta a la evaluación.

Con lo cual se busca observar de manera exploratoria la forma en que se realiza la evaluación formativa y cuál es su relevancia en la institución de educación escogida, teniendo en cuenta que la evaluación, según Casanova (1997) es como un proceso sistemático y riguroso, continuo e incorporado a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que brinda información relevante para la toma de decisiones con propósitos de mejora de la actividad educativa, que en últimas no ha hecho otra cosa que establecer la necesidad de “propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al

desarrollo cultural, social, económico y de la sociedad de la información” (Frade, 2009, p. 23).

1.2. Marco contextual

El presente proyecto de investigación se desarrolla en la institución Educativa Antonio Ricaurte Casd que se ubica en el barrio 20 de Julio de Villavicencio, quien limita por el norte con el cementerio Central, por el sur con el barrio Porvenir, por el oriente con la Cárcel Departamental y por el occidente con el barrio San Gregorio; siendo todos ellos habitantes de comunidades subnormales.

Gran parte de la comunidad habita una vivienda inadecuada, sin servicios públicos básicos, donde comparten tres o más personas por cuarto, es decir, están bajo condiciones de hacinamiento crítico, a lo cual se les agrega el problema de no ser propietarios.

Muchos de los habitantes con menos de 10 años en el sector son desplazados por la violencia, por lo que es común ver que la jefatura del hogar está a cargo de una mujer que no ha tenido educación; además de ello son grupos conformados por jóvenes y niños que en alto porcentaje no asistía a ninguna institución educativa, pero que gracias a los incentivos que ofrece el gobierno nacional en los últimos años ha venido mermando.

La llegada al barrio de los grupos de desplazados provoca prevención, por lo que generalmente son estigmatizados como delincuentes, terroristas y otros calificativos que ocasionan que muchos de ellos se muestran renuentes a dar a conocer su condición por temor a ser señalados.

Es común que se presente contaminación ambiental debido a las basuras arrojadas a los caños aledaños lo que genera procesos infecciosos continuos que hacen de esta comunidad un grupo de altísimo riesgo tanto sanitario como social pues esto limita el crecimiento de la comunidad en términos de bienestar y desarrollo armónico familiar.

Por su parte la institución educativa Antonio Ricaurte Casd ofrece educación desde grado 0 hasta la media técnica gratuita, reuniendo por ello a la mayoría de los jóvenes del sector, teniendo en cuenta que Los profesores representan papel relevante en la implementación de cualquier las reformas gubernamentales, ya que son ellos quienes llevan finalmente la implementación a la realidad.

En la institución los estudiantes son los beneficiarios principales de los cambios, en general ellos son tomados en cuenta como personas capaces de plantear sus inquietudes, participar y aportar frente a procesos de cambio. Habitualmente son tomadas en consideración sus conductas y rendimientos, como medidas de logro de lo implementado. Es por ello que el estudiante tiene un rol importante en todo proceso de cambio, tanto en la disposición que éste tenga, como en los aportes que pueda realizar frente a las acciones que se quieran llevar a cabo.

El proyecto educativo institucional tiene claro que la combinación más poderosa para el aprendizaje se da cuando se logra que el padre de familia logre vincularse con la institución por lo que se busca generar el mayor interés posible en los padres de familia para que la educación logre el cambio que requiere la comunidad, dejando claro que todo cambio requiere de los esfuerzos conjuntos de

las familias y la escuela. Así la institución pasa a ser un espacio idóneo para la interacción y educación para la diversidad.

1.3. Problema de investigación

La evaluación del aprendizaje se concibe como el proceso fundamental de la tarea de formación, la cual enriquece el quehacer educativo. La información que emerge del proceso ejerce una influencia importante sobre la planeación y la didáctica, permitiendo realizar revisiones y ajustes permanentes conforme a las características del alumnado, del contexto, de la naturaleza del contenido, así como de las características del proceso didáctico (Wormeli, 2006; De Vincenzi y De Angelis, 2008).

Contextualizando lo anterior; en la era mencionada por Frade, (2009) como la era de la “galaxia de Marconi”, en la que los medios visuales imperan en los medios de comunicación y así mismo la realidad que habitan los estudiantes; deja poco tiempo para reflexionar frente a las situaciones reales presentadas habitualmente en el entorno escolar de manera poco relacionada con los contenidos académicos, generando en los estudiantes la pérdida de la motivación y un distanciamiento cada vez mayor entre el contenido educativo y las representaciones mentales.

De ahí que la importancia que se ha otorgado a la evaluación haya ido aumentando en los últimos tiempos a nivel mundial. Y en este sentido desde hace 6 años, aproximadamente, nuestro entorno educativo se ha visto influenciado de diversas maneras por información proveniente de diferentes esfuerzos por evaluar

el rendimiento escolar a través de sistemas de medición nacionales e internacionales que buscan estimar el grado en el que los alumnos han adquirido conocimientos o han desarrollado habilidades y competencias alrededor de lo que se ha establecido como objetivos principales de aprendizaje para ciertos años escolares. Los resultados de estas evaluaciones (a través de exámenes como Pisa, Enlace, Serce entre otros) han indicado, invariablemente que Colombia presenta serios problemas en cuanto a nivel de desempeño académico.

El marco actual de referencia ante diversos procesos de evaluación lleva a reflexionar sobre las divergencias que vive hoy el sistema educativo: por un lado diversas mediciones han arrojado resultados generales poco favorables, y por otro lado, se están haciendo esfuerzos a nivel país por elevar la calidad educativa. No obstante, la información general obtenida a través de instrumentos de medición de tipo sumativo es importante, parece ser no suficiente para encontrar y curar las "dolencias" del proceso de aprendizaje, es decir, identificar lo que hace falta hacer para que los alumnos logren alcanzar los niveles que los objetivos de aprendizaje establecen. Esta carencia de información puede ocasionar que los esfuerzos que se realizan a través de las diversas políticas públicas que atañan a la educación no tengan los efectos esperados. Sin duda, se requiere indagar más y mejor en el proceso formativo.

Considerando lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que una de las prácticas que podría hacer falta estudiar con más profundidad, dentro del proceso de evaluación del aprendizaje, es la evaluación formativa. La evaluación formativa se presenta a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje y puede otorgar a los

educadores información específica, en el tiempo preciso, sobre los puntos donde sus acciones o reformas deben impactar en el trabajo que realizan con sus estudiantes diariamente (Ainsworth y Viegut, 2006). Por tal motivo puede considerarse en sí misma un factor de eficacia y perfeccionamiento profesional. La evaluación formativa es también específica y contextual. Está llamada a satisfacer las necesidades de los maestros, los estudiantes y la disciplina que se enseña. Por tal motivo es importante elegir la adecuada técnica de evaluación que se ajuste tanto al objetivo que se persigue como a la naturaleza de los contenidos (Díaz–Barriga y Hernández, 2002). Por otro lado, desde el punto de vista de la administración también presenta ventajas ya que de aplicarse correctamente la evaluación formativa exige suficiente cantidad de inversión en tiempo y análisis. Los resultados bien utilizados se deben aprovechar para elevar la calidad educativa (McDonald, 2006).

1.3.1. Pregunta general. ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?

1.3.2. Preguntas que dirigen el proceso de exploración. ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje?

- Aunque se supone que la evaluación formativa es un proceso continuo, en la práctica no siempre ocurre así. ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa?
- En ocasiones, en los procesos de evaluación intervienen grupos de profesores quienes toman decisiones conjuntas sobre la manera de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Más allá de simplemente proponer exámenes departamentales, ¿cómo este trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?
- ¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?
- ¿Cómo los profesores utilizan su tiempo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa?, ¿qué tanto tiempo le dedican y qué tanto ese tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen?
- ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que lo usan) en el proceso de evaluación formativa?
- ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?
- ¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?

- ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?
- ¿Cómo impacta la evaluación diagnóstica en la forma de hacer evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa?
- ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?
- ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?
- ¿Cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?

1.4. Objetivos de investigación

Explorar en qué medida las prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Ricaurte Casd.

1.5 Justificación de la investigación

La presente investigación es muy conveniente tanto para los docentes como para los estudiantes pues al conocer las prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa y la manera en que ellas impactan en el rendimiento

académico, se pueden generar acciones que corrijan e impulsen lo que se ha venido haciendo. No se puede desconocer que en cada docente hay una serie de competencias que pueden ser mejoradas si se tiene claro el cómo y por qué funcionan.

También es conveniente para los padres de familia, la institución y la educación del municipio donde se desarrolla la investigación porque indistintamente de los resultados siempre los análisis y en este caso el de la evaluación, dejan enseñanzas que pueden replicarse en distintos contextos, sobre todo si se tiene en cuenta que la situación educativa de Villavicencio es muy parecida por la calidad de los docentes como por la conformación social de la comunidad.

Adicional a los posibles efectos sobre la comunidad cercana se puede decir que al explorar las formas de evaluación se está en el camino correcto para que a la postre se mejoren tanto los resultados académicos individuales como los institucionales, por ejemplo en el caso de las pruebas externas como las denominadas “pruebas saber” que se aplican anualmente a los estudiantes de tercer, quinto y noveno grado, de las cuales ha resultado como falencia principal la baja comprensión lectora de los estudiantes.

Como se sabe las pruebas saber miden las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva que tienen los estudiantes, pero como es obvio un estudiante que tiene un buen docente tiene mejores posibilidades de ser competente. En esta investigación se explorará si la evaluación se acerca a los

estándares mínimos que se requieren para ser competente y por ende, a la postre, influenciará sus resultados.

Todo esto conlleva a pensar que esta investigación reforzará el concepto de evaluación y que seguramente contribuirá ostensiblemente, a comprender su responsabilidad en la educación y el crecimiento de las comunidades porque cuando se tienen claros los propósitos de la evaluación, también se tiene claro la responsabilidad del docente.

Finalmente se debe aclarar que esta investigación es viable de ser desarrollada según se ha planeado pues en primer lugar existe el vacío y la necesidad de hacerla y en segundo lugar los actores están dispuestos y deseosos de participar en ella pues es, a todas luces, necesaria para que la institución educativa donde se desarrolla pueda tener claro que es lo que debe hacer en materia de evaluación.

1.6. Limitaciones y delimitaciones

La evaluación de los docentes en Colombia, nunca ha sido bien recibida, pues se ha considerado que se hace con la mala intención de encontrar los errores para luego sancionar. Por este motivo los docentes, al entrar en vigencia el decreto 1278, entraron en huelga argumentando que la evaluación que se aplicaría anualmente a quienes estuvieran cobijados por tal decreto se haría con la intención de ridiculizarlos, estigmatizarlos y sacarlos del sistema.

Es por ello que el principal obstáculo que se podría presentar durante la investigación puede estar relacionado con el hecho de que el maestro se sienta

calificado. Para evitar que la investigación se trunque se trabajará con docentes que voluntariamente aceptaren participar en esta investigación.

Otro aspecto que resulta limitante es el tiempo para la recolección de datos, pues el estudio desde la línea de investigación plantea la observación de resultados académicos por 5 meses y en Colombia el año escolar inicia en Febrero y finaliza en la primera semana de abril, cuando aún se están estableciendo las directrices de la investigación. Sin embargo se deja claro que la aplicación de los instrumentos de evaluación se realizará durante el primer semestre del 2012. El análisis de datos y el informe final se realizará durante el segundo semestre del mismo año teniendo claro que la investigación se apoyará en un estudio exploratorio mixto con técnicas de observación y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de abordar la problemática a profundidad.

Capítulo 2:

Marco teórico

La evaluación del aprendizaje ha sido, es y seguirá siendo el derrotero que marca el horizonte de los resultados y por ende del futuro de una nación y del mundo; es por ello que el docente está obligado a prepararse y a preparar a sus estudiantes para que vean la evaluación desde el punto de vista del aprendizaje. El éxito de la labor docente está en que sus estudiantes puedan superar todos los límites que encuentren en su camino y la mejor herramienta para ello es el conocimiento de sus debilidades y fortalezas, es decir, la evaluación.

Con el fin de aclarar los principales aspectos en los que se fundamentará la presente investigación, es necesario profundizar en los aspectos relevantes sean teóricos o conceptuales. Para ello se espera ampliar la visión sobre la evaluación formativa, no solo desde el punto de vista de los estudiantes, sino también desde el punto de los maestros; ya que como se dijo en el párrafo anterior, solo conociendo los límites es posible ir un poco más allá.

Por tanto a continuación se hace una minuciosa revisión de los principales conceptos y del estado del arte de la evaluación y en especial de la evaluación formativa, para ello se iniciará con el estudio de los objetivos de la misma, sus conceptos y sus usos para finalmente llegar a la revisión de las investigaciones que sobre la materia se han hecho particularmente en Colombia, país en donde se desarrolla esta investigación.

A propósito de la evaluación que se realiza en las aulas del nivel de básica secundaria en la ciudad de Villavicencio en Colombia, es importante recordar que desde los años cincuenta del siglo XIX, hasta los años 60 del siglo XX se tenía claro que se debía evaluar por contenidos, es decir, rigurosos exámenes orales y escritos que obligan a aprenderse extensos contenidos al pie de la letra (Universidad Piloto de Colombia, 2007) pero desde mediados del siglo pasado se cambió la evaluación por contenidos por la evaluación por objetivos, dándole la razón a la afirmación que reza: La evaluación se ha limitado tradicionalmente a medir el éxito de la enseñanza en términos de resultados obtenidos por los estudiantes con miras a la toma de decisiones finales (Sheppard, 2006). La evaluación por competencias inició finalizando el siglo y durante la primera década del siglo XXI se ha venido consolidando.

2.1. Objetivos de la evaluación del aprendizaje.

La evaluación es mucho más que la calificación que obtiene el estudiante; es posible identificar las características personales, intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; obtener la información básica para mejorar y re-direccionar los procesos pedagógicos, implementar estrategias adecuadas e innovadoras para apoyar a los estudiantes con falencias y aportar información para implementar el plan de mejoramiento institucional, entre otras. De ahí que como indica González (2001) el objetivo de la evaluación es valorar el aprendizaje tanto en su proceso como en los resultados, lo que da una dimensión

más allá de la emisión generalizada de calificaciones como ocurría décadas atrás y que continúa estando presente en algunas prácticas pedagógicas.

La herramienta educativa por excelencia es la evaluación y a partir de su aplicación correcta se busca el aprendizaje efectivo, es decir, que la evaluación debe cumplir el noble objetivo de propender por el desarrollo de los estudiantes, permitiéndole obtener sus logros y descubrir sus deficiencias; de donde se puede deducir que en sus procedimientos debe estar la clave para el aprendizaje y el aprovechamiento académico, permitiendo a los estudiantes y a los docentes alcanzar el éxito. La evaluación además de ser una necesidad educativa “es uno de los elementos clave del proceso de enseñanza aprendizaje, por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad” Rodríguez (Citado por Villardón, 2006, p.57).

Los objetivos de la evaluación del aprendizaje pueden verse representados en los siguientes principios, que han sido concebidos como los fines últimos y concretos de una evaluación que aspira a que tanto el estudiante como el docente se sientan representados positivamente con la evaluación que se emprenda, por lo que se puede decir:

- Ayuda a clarificar lo que es un buen desempeño (objetivos, criterios, resultados esperados).
- Facilita el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación durante el aprendizaje.
- Ofrece información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje.
- Anima al diálogo con el profesor y con los compañeros sobre el aprendizaje.

- Fortalece la autoestima del estudiante y la motivación.
- Ofrece oportunidades para subsanar deficiencias en el desempeño actual en comparación con el esperado.
- Ofrece información a los profesores para mejorar su enseñanza (Nicol y Milligan, 2006).

Es decir que la evaluación debe estar concebida para ser la excusa que permita el ascenso continuo de todas las actividades y elementos del proceso educativo. La evaluación pretende entonces, reunir objetiva y oportunamente los argumentos necesarios en favor o en contra de las actividades y los protagonistas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ya con la información adecuada, en el momento preciso, se contribuye a la toma de decisiones acertadas para mejorar la calidad educativa; así, de un enfoque punitivo se pasa a un enfoque formativo, donde “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar” Stufflebeam, (citado en Casanova, 1998, p. 6) Por medio de la evaluación, actualmente se espera obtener información que permite el reajuste de planes, tiempos, actividades; así como también el cambio de hábitos por parte del docente y del estudiante.

2.2. Tipos de evaluación

Considerando que la evaluación es el eje fundamental de toda actividad formativa o de aprendizaje determinando, se puede decir que el servicio educativo debe propender porque maestros, estudiantes y padres de familia puedan reconocer logros y limitaciones, de tal forma que sean capaces de proyectar planes de

mejoramiento a cada actividad que emprendan en la vida, para lo cual se pueden aplicar distintos tipos de evaluación, los cuales se seleccionan de acuerdo a los objetivos, momentos y contexto en que se deban usar.

Precisamente dependiendo del momento en que se usen, reciben el nombre de la evaluación inicial o diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa o final. A continuación se dedica un espacio a cada una de ellas.

2.2.1. Evaluación Diagnóstica. La evaluación diagnóstica tiene su utilidad en distintos campos, pero adquiere su importancia cuando se trata de planear y a partir de ello iniciar los planes de mejoramiento. “tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse” Cabaní y Carretero (citado en Yániz y Villardón, 2006, p. 1). Ya con esto en su haber, es suficiente para que se le preste la atención que merece, además de que a partir de ella es posible prever los casos en los que se hace necesario mejorar o profundizar.

La evaluación inicial o diagnóstica busca cumplir con la función reguladora que la caracteriza, procurando la adecuación de la enseñanza a las condiciones a las que se deba enfrentar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Según Coll (en Falieres y Antolin, 2005), si los resultados de la evaluación inicial son expuestos, sirven de motivación en los estudiantes hacia los nuevos aprendizajes; es entrar en conciencia de lo que saben, no saben y llevar al desequilibrio cognitivo. La

evaluación inicial para este autor es un instrumento de ajuste y recurso didáctico integrado en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2. Evaluación Formativa. Este tipo de evaluación se refiere a la que emplea el docente con el propósito de que su trabajo pueda adecuarse acorde con los ritmos, problemas y desempeños de sus estudiantes; siempre será la meta de todo buen educador, a pesar de que en su recorrido existan diferentes interpretaciones que desvirtúen el verdadero sentido de ella. En tal sentido se debe aclarar que la evaluación formativa propende por un aprendizaje acompañado, más que con una certificación categorizada en buenos y malos, “en términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir” (Alvarez, 2001, p.11). Es el paso para reconocer como se puede encumbrar el conocimiento a partir de su interiorización, es por ello que el mismo autor señala que aprendemos de la evaluación cuando logramos saltar la barrera de la corrección para caer conscientemente al lado correcto del aprendizaje. Jorba y Sanmartí (2008) consideran que la función principal, dicho lo anterior, es controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptando en el proceso los medios de formación de tal manera que respondan a las características de los estudiantes para consolidar el éxito pedagógico.

2.2.3. Evaluación Sumativa. Esta evaluación también se conoce con el nombre de evaluación final y es la encargada de sintetizar o recoger los resultados esperados, podría decirse que es la evaluación por la que se trabaja en algunas

instituciones que tienen en mente el cumplimiento de objetivos más que el del crecimiento del estudiante como persona. Sin embargo debe dejarse claro que la evaluación sumativa es apenas el tercer paso de una cadena de seguimientos que se hacen a lo largo del proceso formativo, que deben comenzar con la evaluación inicial, continuar con la formativa y concluir en ella. Coll *et al*, (2007) señalan que existen posturas tendientes a confundir evaluación sumativa con acreditación y otras que pretenden una total disociación. Estos autores plantean que debe establecerse una complementariedad y coherencia entre la evaluación formativa y sumativa, basada en una concepción constructivista que integre la función pedagógica con las cuestiones institucionales-normativas.

A partir de la evaluación sumativa un buen docente debe recomponer su metodología, sin caer en la generalidad del juicio, de tal forma que los resultados finales que se obtengan a futuro sean cada vez mejores y representen el sentido exacto de los fines de la educación. El uso de la evaluación sumativa está ideado para que beneficie a los estudiantes evaluados en el momento y a los estudiantes del próximo ciclo; de igual manera permite reflexionar sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa, dando con ello un aporte a la educación a largo plazo.

2.3. Evaluación formativa

El proceso de aprendizaje tiene ciertos ritmos que se repiten regularmente mientras que el docente y el estudiante cubren la noble tarea de educarse, por tanto “la situación ideal será una adecuada sincronía y sintonía entre la enseñanza, la

evaluación y el aprendizaje” (Castillo, 2002, p. 14), pues la evaluación acompaña el proceso desde el inicio hasta mucho después de terminado, por que debe quedarse en la mente de los actores para que éstos puedan continuar con su crecimiento; entendiendo que la evaluación formativa propiciará el norte a seguir.

La educación de calidad propone que las actividades tengan su mayor peso en la formación de los estudiantes y no sobre una información de carácter enciclopedista. Es justo en esta parte donde la evaluación interviene para vigilar las actitudes y herramientas que han de usarse para el constante auto-aprendizaje a través de las bases que ha creado al educarse de una manera integral. El desarrollo armónico del sujeto señala que éste debe mostrar sus destrezas en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Es por ello que la evaluación formativa se consagra como la responsable de que los estudiantes además de alcanzar los desempeños adecuados, puedan responder a las demandas reales de la sociedad.

Para Coll (citado en Falieres y Antolini, 2005) la evaluación formativa debe contemplar un monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje para resolver de manera inmediata las dificultades en el aprendizaje individual de los estudiantes. A propósito de tales ajustes que deben hacerse, este autor considera que deben implementarse prácticas más formales de este tipo de evaluación.

2.3.1. Objetivo.

2.3.1.1. Objetivos de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje.

Como se ha venido diciendo a lo largo de esta reflexión sobre evaluación, ésta es

una respuesta a la necesidad de confirmación de lo que se hace tanto en educación como en otros aspectos de la vida diaria. Precisamente esa relación de la evaluación con la contextualidad es la que hace que marche a la par de todos los procesos y que se convierta ella misma en un paso, que dependiendo de lo que se evalúe y quien lo vaya a hacer, puede ser sencilla o compleja, completa o incompleta.

El proceso de formación y allí la evaluación, vista como un medio para que los estudiantes alcancen su desarrollo de manera integral, comprende mínimo dos dimensiones según González (2001). En primer lugar, se designa aquello que contribuye a formar a los estudiantes, es decir, las estrategias de control y autorregulación como sujetos de la actividad y su autovaloración personal a partir de la interacción con los demás copartícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje y su confrontación personal. En segundo lugar, la dimensión se refiere al efecto formativo sobre el aprendizaje y sobre el estudiante, quien desarrolla sus capacidades, intereses y cualidades tales como: autonomía, reflexión, responsabilidad ante sus decisiones y la crítica. De esto último se desprende que la capacidad de autoevaluación se da condicionada a la participación efectiva del estudiante en el proceso mismo; lo que requiere clarificar, compartir y negociar las metas además de comprender las intenciones y criterios de evaluación.

2.3.1.2. *Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza.*

En la complejidad del proceso de enseñanza la evaluación formativa debe destacarse por la atención que presta al aprendizaje de los estudiantes y a los

procesos mismos propios de esta tarea. De esta manera el docente llega a interpretar correctamente lo que vive, sueña y goza el estudiante, por tanto comprenderá mejor las razones de sus aciertos y desaciertos, además podrá adoptar una metodología que favorezca el estilo de aprendizaje y las condiciones y ritmo de sus pupilos, permitiéndoles participar activamente en la construcción colectiva del saber.

Un profesor debe preocuparse por entender que es lo que sus estudiantes hacen con los conocimientos, si son capaces de potencializar o reducir lo estudiado o si lo interiorizan debidamente y cuál es la dificultad para ello, ya que la funcionalidad de los aprendizajes tiene que ver directamente con la utilización de éstos para situaciones futuras de aprendizaje y/o con su involucramiento para la solución de problemas cotidianos, según Marchesi y Martín (citados por Coll C., Marchesi P. y Palacios J. 1996).

En el proceso de enseñanza debe primar el diálogo abierto que permita descubrir los aciertos y las dificultades logrando un entendimiento mutuo para que se pueda promover una enseñanza que se acomode a la diversidad del estudiantado, de tal forma que se pueda “promover aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos” (Díaz y Hernández, 2002, p. 4), ocupándose así del viejo dilema de la autorregulación, que hace su camino desde la comprensión personal hasta llegar a la comprensión del otro.

La evaluación está ligada a la enseñanza, no es posible concebir la una sin la otra, es por ello que los docentes deben preocuparse por entender al estudiante,

especialmente desde sus debilidades para que la evaluación (formativa) pueda aplicarse bajo los parámetros de tres preguntas básicas: cuándo, por qué y para qué evaluar. Además de lo ya establecido, Ríos (2007) destaca que la evaluación formativa permite, determinar si los objetivos fueron cumplidos a través del proceso pedagógico que se planeó; igualmente enfatiza en la generación de una actitud de autoevaluación y coevaluación permanente con sus estudiantes, que permite el mejoramiento constante de la práctica pedagógica.

2.4. Papel de la evaluación formativa

2.4.1. Características de la evaluación formativa. Hasta el momento diversos autores han reforzado este estudio, permitiendo un acercamiento a las características de la evaluación formativa, así como sus objetivos y requerimientos. En adelante se describe en forma detallada lo que hasta el momento han sido las generalidades de la evaluación formativa y en atención a ello se revisarán las características que se deben observar en cualquier medio educativo.

Al analizar distintos tipos de evaluación Ruiz (1995); Fuentes y Herreros (1999) consideraron que la evaluación integrada al proceso de enseñanza aprendizaje permite reconocer los procesos finales, además del mejoramiento continuo para poder impulsar los resultados. A propósito del mejoramiento continuo se pretende mejorar las decisiones, de tal forma que sean oportunas para que a través de la retroalimentación se pueda llegar a la calidad.

Estos mismos autores consideran que la evaluación es un proceso que tiene en cuenta todas las dimensiones, por lo que debe atenderse desde distintos puntos de vista, para poder visionarlo en su totalidad ya que atiende sistemas de planeación, diseño, ejecución o aplicación; de donde se puede entender que los criterios que de esto se desprendan deben estar respaldados por unos objetivos, criterios o indicadores precedentes al proceso de evaluación que permitan analizar con rigurosidad los resultados, de tal forma que se puedan emitir juicios fundamentados que a la postre puedan obligar a la reformulación inclusive de los planes y programas.

Lo anterior quiere decir, que a partir de los juicios, se tomarán decisiones que traen consigo responsabilidades éticas y sociales que por extensión generan compromiso con la comunidad y con la evaluación misma.

La evaluación debe describir con claridad la intención, los procedimientos y las conclusiones, es decir, ser exacta además de ser democrática ya que la evaluación en sí misma es un proceso factible de ser evaluado; por lo que debe ser congruente con lo trabajado y confiable, teniendo claro que las evidencias deben corresponder a la guía de evaluación, de tal forma que se pueda obtener información, formular juicios de valor y tomar decisiones (Castillo, 2002), para que así se puedan aplicar procedimientos válidos y fiables que permitan obtener información sistemática, rigurosa y relevante además de apropiada.

Con toda seguridad si el maestro analiza las situaciones observadas y plantea alternativas y soluciones frente a ellas, logrará centrarse en lo que verdaderamente sea productivo para la enseñanza y así, en vez de estar vigilando a sus estudiantes,

los estará formando, mientras le convierte el aprendizaje en algo cercano, tangible y maleable para que él duplique sus oportunidades de crecimiento. Que el estudiante conozca lo que se espera de él, cómo y cuándo será evaluado y cuál será su responsabilidad en dicho proceso hace más alcanzables y oportunos los objetivos que se trace el docente. De esta manera el mismo estudiante estará encantado de verificar su rendimiento, regulando su propio aprendizaje.

Algunos autores consideran que la evaluación no debe circunscribirse solamente a las aulas, pues para que sea verdaderamente formativa debe estar presente en todos los aspectos de la vida del hombre. Entre ellos Santos (1999) considera que la evaluación debe ser independiente pues al estar sometida pierde su validez, que debe ser cualitativa pues los números desdibujan lo sustantivo de su objetivo, además de agregar que la evaluación no puede ser especulativa para permitir su comprensión y que por tanto no puede ser final, sino como reza su nombre ser una evaluación que forme a través del proceso.

2.4.2. Utilidad y ética. Evaluar con justicia, honestidad, sin prestarse para utilizar la evaluación como disculpa para obtener “terceros” resultados, es la responsabilidad del evaluador quien atendiendo a los principios de la ética debe dar sus resultados. El proceso evaluativo no es neutral, son tareas con fuertes componentes político-ideológicos y ético-morales (Moreno, 2011) y es a esto a lo que debe responder el evaluador con objetividad absoluta, por lo cual el maestro debe estar alerta para evitar contaminarse por sus propios valores e ideologías,

evidenciando prejuicios, lanzando juicios prematuros o poco argumentados y el etiquetado de sus estudiantes.

Algunos valores son tenidos en cuenta como sustento moral de la evaluación: House (citado en Moreno 2011, p. 137) propone que “la igualdad –al ser medidos con la misma vara-, la autonomía moral – no a la coerción-, la reciprocidad –sentido de comunidad- y la imparcialidad –cuando todos se ven representados”, son los principios que deben regular la ética en la evaluación.

La objetividad, que muchas veces se confunde con la imparcialidad es otro elemento relevante en la evaluación. Ésta hace referencia a que se deben plantear funciones, alcances, objetivos y contenidos a evaluar de acuerdo a los cuales se fijan los métodos e instrumentos. El proceso evaluativo debe ser abierto y dar cuenta argumentada de los resultados obtenidos (Ormart, 2005). Sobre todo si se tiene en cuenta que la evaluación educativa tiene importantes implicaciones éticas para la vida de los individuos; en esta relación de evaluador-evaluado existe cierto desequilibrio de poder que el docente debe estar atento a manejar en beneficio de las dos partes involucradas.

El principio rector que guía y orienta la ética en la evaluación tiene que ver con el respeto y el cuidado de la dignidad y los derechos de los individuos evaluados. Ante esto, Fernández (citado en Moreno, 2011) señala que la recogida de datos no debe alterar el desarrollo de las actividades educativas ni la tranquilidad personal y profesional de las personas, deben contemplarse la singularidad de las personas, velar por la confidencialidad de datos, la imparcialidad de juicios y la independencia de criterio y actuación. No debe

olvidarse el derecho de los estudiantes a ser escuchados tanto en el momento de ofrecer información como de interpretarla.

2.4.2.1. *La ética de la evaluación desde la perspectiva del docente.* Para el docente la ética tiene una utilidad máxima al permitirle demostrar su profesionalismo e independencia sin importar el momento, lugar o condición de la evaluación, basta con que observe los códigos éticos (es normal que cada institución posea un código de ética) que se hayan formulado para tal fin y su trabajo habrá respondido, así de sencillo, a las expectativas de la comunidad educativa.

Es claro que todos los estudiantes pueden y deben reclamar si en el proceso de enseñanza aprendizaje su maestro no usa los métodos adecuados, las herramientas necesarias y las actividades no corresponden a su nivel, con lo cual el maestro se verá obligado a responder a la luz de la ética profesional. Justamente dicha responsabilidad fructificará en el futuro siempre y cuando se acaten las normas de la ética.

2.4.2.2. *La ética de la evaluación desde la perspectiva del estudiante.* La ética, vista desde la mirada de un estudiante tiende a ser tomada como el conjunto de valores que caracterizan al estudiante con una base de respeto por la sociedad; por tanto, si un estudiante evita el plagio o cualquier tipo de apropiación indebida de materiales académicos, ya está demostrando que es un ser con altísimo valor

moral, entendiendo que la ética es la parte de la filosofía que se encarga de estudiar el comportamiento del hombre y la regulación de su conducta.

Hace parte de la ética del estudiante el respeto en el trato a sus superiores y condiscípulos buscando siempre el equilibrio de la justicia que se reparte entre los deberes y derechos propios y ajenos, lo cual se fundamenta en la tolerancia e inclusive la solidaridad propia de las sociedades que desarrollan un proyecto común, que en este caso es la actividad educativa, para lo cual se requiere aprender a tolerar al otro y a las diferencias que se puedan presentar con el pensamiento propio.

Finalmente la ética de un estudiante debe brillar por su responsabilidad en el cumplimiento de todas las tareas y actividades con lo que demuestra su madurez y respeto por los códigos y en especial por la ética institucional. La rectitud de la conciencia y de sus actos es lo que le dará el carácter de ético a un estudiante.

2.5. Toma de decisiones según el conocimiento que se busca evaluar

Los efectos que se buscan, cuando se trata de evaluar el conocimiento, están ligados a los compromisos de la educación con la sociedad: Mejorar en conocimientos y capacidades, proyección de la ciencia y la tecnología, búsqueda de respuestas a los requerimientos técnicos entre otros; por tanto tomar la decisión de evaluar implica necesariamente la visualización de su impacto y las consecuencias que se verán en el contexto. De otro lado están los propósitos que motivan la evaluación que generalmente tienen estrecha relación con los objetivos,

pero que para alcanzarlos también es importante analizar hasta donde y desde donde hacer la evaluación.

La concepción de evaluación está dada para que en la base de ella se fijen la información que sustenta los resultados, los juicios de valor que permiten el análisis de la evaluación y las decisiones que se emiten según convenga. Esta base está soportada por el proceso que siguen los docentes y estudiantes con el ánimo obtener los resultados de la actividad.

A continuación se explica la división de la evaluación de acuerdo con lo que se busca evaluar. En la práctica el docente tiene un listado de estudiantes y frente a ellos divide tres casillas para evaluar un contenido desde la óptica de lo descriptivo, procedimental y actitudinal, aunque no en todos los casos sea posible hacer tal división, por lo que el docente recurre a ampliar su rango de observación a más que un simple tema de clase o actividad de enseñanza.

2.5. 1. El Conocimiento Descriptivo. La evaluación de corte descriptivo busca que el docente esté atento a las distintas situaciones que se presentan en el aula de clase y en especial con cada uno de sus estudiantes, de manera que pueda dar fe de las formas en que opera su pensamiento a la hora de generar conocimiento o de simplemente interactuar con sus compañeros.

De igual forma el docente debe brindar la oportunidad de que el estudiante reciba los saberes de forma descriptiva entendiendo que se llama conocimiento descriptivo a aquel que se ocupa de ofrecer los contenidos de una forma metódica,

desglosando los contenidos, comparándolos y en general dejando ver que es posible aprender si se comprende desde adentro.

Si el conocimiento que se busca evaluar es descriptivo, el docente revisará los instrumentos y a partir de ellos establecerá metas, así se trate de evaluación continua, para que pueda tomar las decisiones correctas sobre correcciones, ampliaciones y supresiones de contenidos sobre la marcha. Poder tomar decisiones correctas es posible si se tiene la información adecuada.

2.5.2. El Conocimiento Procedimental. Según el procedimiento, una evaluación da cuenta paso por paso del logro de los estudiantes en su asimilación de contenidos. Se toman decisiones de anticipación de contenido cuando los procedimientos permiten interpretar la realidad y comprender el funcionamiento de los saberes y su uso al interior de la clase, es decir que el docente que entiende como se produce el conocimiento y las formas en que los procedimientos rutinarios colaboran con su adquisición es capaz de tomar decisiones acertadas y oportunas frente a una temática determinada.

Las guías de clase que sirven para que los estudiantes encuentren el conocimiento mientras siguen ciertos pasos son el mejor ejemplo de los procesos que pueden ser evaluados tanto por el docente como por los mismos estudiantes, pues es necesario seguir ciertas reglas que van dirigiendo al estudiante hacia el saber y dominio de las competencias.

Los temas y la forma de abordarlos llegan como en una cascada de conocimientos, en donde los contenidos se van enlazando de tal forma que unos

dependan de otros, yendo normalmente de lo menos a los más inclusivos, para permitir que el estudiante no se sienta abrumado ni desconcertado frente a los temas de clase.

2.5.3. El Conocimiento Actitudinal. La buena o mala actitud hacia la materia o hacia el aprendizaje hace que un estudiante mejore o empeore en su camino de formalización, por tanto si un estudiante está motivado y demuestra interés es más fácil asegurar su aprendizaje convirtiendo sus actitudes en causa y consecuencia a la vez. Sin embargo no se puede caer en la conceptualización de los contenidos como actitudes, ni viceversa, pues no es posible convertir todos los temas en actitudes observables.

Las actitudes generales, es decir las que tienen que ver con el desarrollo personal, la moral y la ética pueden incidir en las notas comportamentales, pero no en las de los contenidos mismos de la asignatura, pues tener empatía, benevolencia, altruismo son valores generales que aunque si se deben promover no son calificables en sí mismas, así se diga en algunas instituciones que al evaluar los tres componentes de desarrollo del aprendizaje –ser, saber y saber ser- se evalúa la parte comportamental y con ello se están afectando los resultados académicos. En este sentido, Bolívar (citado por Coll *et al*, 2007) refiriéndose a la adolescencia, recomienda un desarrollo cognitivo – constructivo, lo que con respecto a la investigación sobre la incidencia de evaluación en los estudiantes es de especial interés por el desarrollo psicosocial que puede llegar a generar.

La preferencia hacia algunos contenidos y gusto por la asignatura, pueden enmarcarse dentro de lo que se mencionaba párrafos arriba como la parte comportamental y que algunos autores llaman simplemente actitudes, pero que dependiendo de su orientación pueden convertirse en “actitudes científicas” (Castillo, 2002, p. 103), que según este autor crean condiciones propicias para generar actitudes afectivas positivas hacia el campo de aprendizaje.

2.6. Prácticas alrededor de la evaluación formativa en el nivel de educación básica en Colombia.

La educación en Colombia se divide en preescolar, básica y media, además del nivel superior que se ha estandarizado en todo el mundo. Estos niveles están organizados de manera formal e informal, pero para el caso de la presente investigación solo se estudiará la primera de ellas. Según la Ley 115 “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos” Ministerio de Educación Nacional (1994).

Los términos de la evaluación en Colombia, para el ciclo que se estudia en este documento, están amparados bajo el decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y en los Sistemas Institucionales de Evaluación, que cada colegio ha redactado para su aplicación interna. Sin embargo se deja claro que en Colombia el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) es quien coordina con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto

Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) los resultados de la evaluación nacional. Justamente este sistema es el encargado de definir los criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza en el territorio colombiano, teniendo especial cuidado de revisar la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados. Consecuente con ello, ésta misma organización ofrece a las instituciones que presentan resultados deficientes apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. También es importante aclarar que existe en Colombia un mecanismo para evaluar a los docentes vinculados bajo un régimen especial y que se tiene la intención de extender la evaluación a la totalidad del magisterio, lo cual traería sin duda un repunte de la calidad educativa.

2.6.1. Vinculación de las prácticas. Como lo mencionaran Coll y Martín (citados por Díaz y Hernández, 2002) en las práctica docentes es común observar marcada diferencia entre lo que se enseña y lo que finalmente se evalúa, lo cual no es indiferente para las prácticas evaluativas de la institución Educativa Antonio Ricaurte Casd, donde es fácil encontrar distintos resultados en el mismo grado cuando se cambia de docente.

En busca de minimizar tales diferencias las autoridades educativas recomiendan buscar el norte en el desarrollo de competencias tanto estudiantiles como de los docentes quienes en el desarrollo de las prácticas educativas deben procurar una educación de calidad bajo los parámetros de la eficiencia. Para entender esto, es necesario comprender el concepto de competencia, la cual se

define como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas”

Ministerio de Educación Nacional (2006).

Las competencias que se desarrollan en los estudiantes de los grados sextos a noveno son transversales a las áreas de estudio; sin embargo, ya en la práctica éstas son adquiridas a través del trabajo concreto en una o más áreas y evaluadas bajo muy diversos parámetros, procurando en teoría, acciones para lograr el desarrollo integral. Precisamente reconocer cuales y como se hacen estas prácticas en el aula es el eje de esta investigación.

Por otro lado las competencias de los docentes apuntan a que en las aulas se pueda contar con un ser integral que domine las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que sea un buen comunicador, esté abierto al cambio y procure que su discurso sea coherente con su actuación. Por lo anterior en todos los colegios de Colombia se ha construido un Sistema Institucional de Evaluación (SIE) que privilegia la valoración y desarrollo de los aprendizajes y desempeños de los estudiantes. Dicho documento tiene una concepción de desarrollo humano que concibe la evaluación como un proceso integral que permite superar las debilidades y diseñar estrategias para la promoción.

El SIE está cobijado por el decreto 1290 que en su artículo 3 señala como propósitos de la evaluación la identificación de las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, además de proporcionar y

suministrar información que permita implementar estrategias y la formulación de un plan de mejoramiento individual, grupal e institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Para ello se fundamenta en la promoción y no en la reprobación de los estudiantes con la intención de mejorar la calidad de la educación.

2.6.1.1. **Productos solicitados.** Siempre se ha dicho que la evaluación muchas veces se limita a examinar y calificar pero no a bucear en lo profundo de proceso para encontrar las causas y consecuencias de sus fallos y aciertos; ya lo decía Álvarez (2001, p 37) que “los malos resultados que nos arrojan las pruebas son si acaso, indicio de que algo no funciona, pero no nos dicen nada sobre las causas que los provocan, que pueden ser muchas y no todas debido a negligencias o torpezas de quien aprende”. Es claro que la evaluación también debe servir para que los docentes mejoren sus prácticas.

Así las cosas los docentes además de ofrecer calificaciones también deben brindar la oportunidad de que el estudiante reflexione sobre su metacognición, su entorno y sus aspiraciones. Se espera indudablemente que el aprender a aprender capture el horizonte de la evaluación.

Identificar las áreas y temas a mejorar hacen arte de los resultados que se espera de una evaluación, así como el establecer prioridades y metas en los procesos tanto desde la perspectiva del docente como del estudiante, para que de esta manera se puedan decidir sobre nuevas direcciones estratégicas que permitan

una retroalimentación efectiva conducente al reconocimiento y mejora de la capacidad de asimilación, comprensión y aprendizaje.

2.6.1.2. **Formas de trabajo alrededor de los productos.** Lo primero que se debe saber es ¿qué evaluar? De tal forma que si evaluamos contenidos o capacidades podamos escoger el medio adecuado y por ende obtener el producto correcto. Lo segundo a saber es cuando evaluar, para no caer en la tentación de las evaluaciones relámpago que no permiten el desarrollo total de las potencialidades de los estudiantes. En líneas anteriores se explica los momentos de la evaluación: Inicial, continua y final. Lo tercero es como evaluar, para lo cual se deben usar las técnicas y los instrumentos adecuados, con el ánimo de que el producto esperado no tenga problemas en ejecutarse.

En cuanto al uso de las técnicas e instrumentos es común que los docentes apliquen pruebas tipo test en donde cada estudiante de manera individual debe dar respuesta con un tiempo sincronizado a una serie de planteamientos que lo encasillan en un formato preestablecido. La principal característica de esta prueba es el uso de la memoria.

2.6.2. **Resultados obtenidos en la evaluación.** Toda proceso evaluativo debe culminar en la presentación de resultados y esto para el caso de la educación básica que es de la que se ocupa esta investigación, se hace en varios momentos. Primero en el desarrollo de cada clase cuando un estudiante demuestra lo que ha aprendido o lo que está asimilando; segundo cuando el profesor lo requiere por

medio de la evaluación oral o escrita; tercero cuando el docente se forma una idea luego de observar y analizar el proceso de apropiación de los estudiantes; cuarto cuando se entregan los consolidados a los padres de familia al finalizar cada periodo de clase y finalmente cuando termina el año escolar y se publican los resultados de lo desarrollado durante ese periodo de tiempo.

Sin embargo ahora los avances en la investigación de la evaluación, han identificado diversas corrientes que se vienen actualizando y siguiendo en los centros educativos. Podría decirse que son orientaciones que determinan el ámbito, los propósitos y alcances que tienen las diferentes pruebas y valoraciones que se aplican a los estudiantes.

Los resultados que se esperan luego de su ejecución están condensados en los principios rectores de la evaluación, los cuales son los de mejorar los niveles de aprendizaje y disminuir los índices de repitencia. En el caso de Colombia; durante los años 2005 al 2010 se exigió que dicho índice no superara el 5% de la población estudiantil. Aunque ahora eso ha cambiado, las instituciones siguen haciendo esfuerzos para mantener la medida pues a la postre estos resultados son indicadores de la calidad educativa que se ofrece en la institución ante el estado.

Se convierten, entonces, algunas instituciones en marco de referencia que identifican y caracterizan el ideal de la evaluación en los niños de sexto a noveno. Generando con ello un verdadero interés por parte de los docentes para estar bien informados y con ello poder practicar una evaluación que se convierta en la posibilidad de mejoramiento que la comunidad educativa reclama.

Estos esfuerzos van encaminados a que, la evaluación que se hace fuera del aula, conocida también con el nombre de evaluación externa y la que se desarrolla de manera interna denominada institucional coincida en sus propósitos y resultados. Por tanto el monitoreo sobre los aprendizajes de los estudiantes con instrumentos, métodos y objetivos deben permitir el conocimiento exacto de la realidad educativa en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello que muchas instituciones están interesadas en participar en evaluaciones externas internacionales que le permitan compararse e identificar las falencias del conocimiento que se imparte. Consecuencia de ello al interior de cada institución se hace una reflexión sobre los resultados obtenidos para que a partir de ello se puedan priorizar los esfuerzos en las áreas del conocimiento que lo ameriten.

Así mismo, tales resultados se convierten en un insumo importante que es tenido en cuenta en cada establecimiento educativo ya que esta información permite adelantar procesos y planes de mejoramiento tanto institucionales, de área, asignatura y de capacitación docente. Quiere decir esto que cualquier evaluación externa o interna en general, tiene la función de ser un termómetro para que la institución se proyecte a futuro, toda vez que solamente quienes analizan los resultados están llamados a mejorarlos.

2.6.2.1. **Retroalimentación.** En cuanto a los resultados dentro del aula, la evaluación deben permitir establecer información para clarificar la manera en que están aprendiendo los estudiantes, lo que necesitan en el proceso, dónde es

necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, de tal manera que a la postre sirva esto para mejorar sus competencias.

La evaluación que se caracteriza por tener una naturaleza formativa brinda información para que los maestros se concentren en los procesos de enseñanza y a la vez, los estudiantes enfatizan y consoliden progresivamente todos los procesos de aprendizaje. Con ello se logrará que la evaluación sea verdaderamente lo que se pretende, es decir que sea motivadora, orientadora y en ningún caso sancionatoria.

La evaluación forma, lo hace desde el plano intelectual hasta el humano, pues en su proceso (autoevaluación y coevaluación) incentiva a que se mejoren las relaciones consigo mismo y con los otros, además de aportar conocimiento sobre su proceso de aprendizaje individual. Con ello se llega a una evaluación motivadora, que orienta e impulsa a los estudiantes de tal forma que ellos puedan identificar sus fortalezas, debilidades, avances o retrocesos.

Finalmente se hace la referencia a la evaluación que no puede ser sancionatoria, ya que se deben abolir las acciones represivas que conllevan reacciones de frustración, desestimulo, baja autoestima o desencanto por el aprendizaje y la vida escolar. La evaluación se debe vivenciar a partir de acciones en las que todos aprenden, convirtiéndose en la oportunidad de corregir los fallos. “No se trata de ceder ante los alumnos, sino de trabajar con ellos en su beneficio, que terminará siendo: su aprendizaje” Álvarez (citado por Segura, 2007, p. 14).

2.6.2.2. ***Difusión de los resultados.*** Informar a las autoridades, a los superiores y a las familias podría considerarse como la culminación del proceso evaluativo, sobre todo si la institución cuenta con canales de retroalimentación que

permitan enriquecer la evaluación misma. En todas las instituciones el estudiante está en el derecho de conocer sus fortalezas y debilidades y de recibir las correspondientes observaciones a su actuación.

La retroalimentación se puede hacer formal o informalmente, también dependiendo del objetivo y el impacto que genera, ésta puede ser de tipo constructivo (dirigido a enfatizar las áreas de oportunidad y estrategias para mejorar el comportamiento) y de tipo apreciativo (enfocada a destacar aspectos positivos para motivar a los destinatarios) (Vásquez, Carrillo, Sepiarski y Escobar, 2010) Igualmente dicha retroalimentación puede ser individual o en grupos pequeños o grandes.

Para Casanova (1997) la retroalimentación debe ser permanente en el aula, además de ofrecer informes periódicos formales escritos en los que se recogen las valoraciones y los objetivos ya sean alcanzados o pendientes. A estos también se les puede incluir el aspecto actitudinal del evaluado, cuidando de usar términos de muy fácil comprensión; lo cual permitirá a la familia del estudiante involucrarse en el proceso que se lleva en la institución, dando paso con esto a una colaboración mutua.

De otro lado, el decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, establece en su artículo 11 al comentar las responsabilidades de las instituciones educativas, que es necesario realizar reuniones donde se analicen e implementen estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes , con lo cual se promoverá el contacto directo con los padres de familia en donde se aprovechará para presentar los informes

periódicos de evaluación, el plan de actividades de apoyo para la superación de las debilidades y acordar los compromisos por parte de todos los involucrados.

El mismo decreto es enfático en sugerir la preparación y desarrollo de reuniones con padres de familia donde se dedique el tiempo total al análisis de los resultados de la evaluación y promoción. En cuanto a las pruebas externas es obligación de la institución su análisis en compañía de estudiantes y padres de familia, no solo para enterarlos sino para que se programen las diferentes alternativas de mejoramiento.

2.6.2.3. Toma de decisiones en torno a la didáctica. La didáctica ayuda a la toma de decisiones con respecto a la evaluación al convertirse en un elemento importante de la planeación que dicho en otras palabras es la organización de la práctica; ocupándose de contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje, con lo cual adquiere su puesto en la detección de errores y formulación de nuevas estrategias que ayuden en el funcionamiento de la institución y de los estudiantes.

La evaluación y el aprendizaje están estrechamente ligadas y comparten el mismo camino, sin embargo la primera no es ni puede ser un apéndice de la segunda. “En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, decide, enjuicia, opta, entre lo que considera que tiene valor en sí y aquello que carece de él” (Álvarez, 1993, p. 31), con lo cual el aprendizaje adquiere su carácter enriquecedor al que está llamado.

Que un docente sepa encajar estas opciones con la enseñanza ya lleva a pensar sobre la didáctica y las decisiones que debe tomar frente a los

comportamientos de los estudiantes. Precisamente esto refuerza la idea de mantener la independencia de pensamiento y la autonomía intelectual a partir del análisis crítico; además de la reflexión sobre los objetivos que deben tener y mover a un docente, a una institución educativa y al sistema educativo en general, en el ejercicio de su profesión, su quehacer o su misión.

De lo anterior se puede colegir que las decisiones que tome un docente a la luz de los acontecimientos, tienen que modificar su apreciación de lo que se debe hacer desde la didáctica de su asignatura y que sobre los aspectos observados debe tomar partido y luego actuar convenientemente. La meta fundamental de todo buen docente es la de hacer que sus estudiantes alcancen de manera exitosa los fines propuestos.

El mejor método para que los estudiantes aprendan no se ha inventado, pero se usa a diario cuando cada docente encuentra la chispa que mueve a sus estudiantes tanto en su aprendizaje cotidiano como al momento de evaluar. La historia, ha mostrado que el hombre siempre anda en la búsqueda de respuestas; por lo que un buen docente puede capitalizar esto a su favor, contribuyendo a resolver así, las problemáticas de aprendizaje de sus estudiantes. Lo anterior lleva a pensar en los métodos que se utilizan, el por qué los estudiantes aprenden conceptos, técnicas y destrezas en aula de clase, pero sus competencias posteriores no son tan determinantes; endilgándole una gran responsabilidad a los docentes que estuvieron encargados de evaluarlos a su paso por la institución.

2.6.3. Participación del alumnado en estrategias de evaluación

formativa. En el mundo contemporáneo la comunicación y el desarrollo tecnológico hacen que los habitantes del planeta estén en contacto continuo e interactuando sin importar el lugar donde estén radicados, “esto implica un desarrollo constante de la voluntad” (Frade, 2009, p. 31) y de la mente. La misma doctora Frade considera que hoy los niños son mucho más dados a la crítica y el auto aprendizaje que hace algunos años.

Hoy no es posible considerar la evaluación acto final, sino como un proceso en el que la información está disponible para estudiantes y docentes, causando con ello una democratización de la educación que se ve reflejada en la participación casi en igualdad de condiciones. Bordas y Cabrera (2001) consideran que los estudiantes, permanentemente se encuentran realizando procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, que a la postre sirven para que ellos puedan tomar sus propias decisiones. Las nuevas tecnologías y su disposición proponen a gritos un cambio de mentalidad y actitud de los docentes frente a la evaluación. De esta manera un estudiante está en la posición y capacidad de criticar los métodos y buscar la información por sí mismo, además de convertirse en verdadero apoyo para el docente tal como lo expresara Hadji (1991).

2.6.3.1. **Autoevaluación del aprendizaje.** Para interiorizar el conocimiento es necesario comprenderlo, hacerlo suyo, dominarlo y lograr producir efectos secundarios con lo aprendido. Pero ¿cómo saber que se está preparado?, ¿que se tienen los conocimientos apropiados y las destrezas requeridas?; pues preguntándose a medida que se van dando los pasos por los laberintos del

aprendizaje. La autorregulación según Díaz y Hernández (2002) debe convertirse en una meta de todos los momentos educativos.

Coevaluarse y autoevaluarse es darse los espacios necesarios para identificar la forma en que cada uno aprende; dicho de otra forma, es permitir que la evaluación se convierta en parte de la formación, actuando a través de todos los momentos en los que se desarrollen actividades propias del aprendizaje.

En la mayoría de los sistemas de evaluación de las instituciones colombianas se dice que la evaluación debe contemplar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, pero la autoevaluación no es más que la solicitud formal de una valoración por el trabajo que realiza cada estudiante, lo cual es incorrecto y deforma la verdadera intención de esta autocalificación; por lo que algunos docentes han diseñado distintas rejillas que orientan la autoevaluación pues en ellas dan cierto puntaje a través de preguntas como: ¿Llegué temprano todas las veces?, ¿Cumplí con la totalidad de los trabajos y tareas?, ¿Ayudé a construir el conocimiento? y otras que a la larga cuestionan y mejoran la visión que tiene el estudiante de su propio aprendizaje.

2.6.3.2. Coevaluación del aprendizaje. Al proceso de valoración que se hace de manera conjunta se le denomina coevaluación y tiene como característica principal que se emiten indicadores de evaluación de manera conjunta, de tal forma que el grupo pueda identificar los logros y a partir de ello se fomente su participación; sin que ello quiera decir, que no se puedan identificar las falencias que se puedan haber presentado.

Al aplicar la coevaluación normalmente se da la oportunidad de mejorar la integración del grupo, la responsabilidad y la identificación con el trabajo; pero un docente que no tenga claro el objetivo de la coevaluación podrá obtener resultados contrarios a los que venimos señalando. Ya que es claro que la evaluación ante todo debe ser un proceso de carácter reflexivo donde “el docente ejerza un control de calidad sobre lo que se hace, para después tomar decisiones, que facilite la mejora del aprendizaje. De ahí que en los últimos años se hable de evaluación orientada al aprendizaje” (Álvarez, 2008, p. 246). Al lograr un ambiente libre de presiones y compromiso con las actividades grupales se puede estar seguro que la participación en las actividades tanto académicas como sociales tendrá mejores resultados, permitiendo una educación integral en los estudiantes que hagan parte de ella.

2.6.4. Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación. A lo largo de este documento se ha venido hablando de:

- Evaluación continua: La que se realiza a través de todo el proceso de aprendizaje.
- Evaluación criterial: La que compara el progreso del alumno en relación con metas establecidas.
- Evaluación global: La que considera todos los elementos y procesos.
- Evaluación inicial: La que se realiza al iniciarse cada una de las fases de aprendizaje.

- Evaluación normativa: La que usa estrategias basadas en normas estadísticas.
- Evaluación cualitativa: La que describe e interpreta los procesos que tienen lugar en el entorno educativo.
- Evaluación sumativa: La que valora los resultados conseguidos por el alumno al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos estos tipos de evaluación, tienen su conexión con la evaluación formativa, que es la que recalca el carácter educativo y orientador propio de la evaluación, en la medida que todo docente valora con mayor o menor intensidad el trabajo realizado en todos los momentos del aprendizaje.

Cuando la evaluación está planteada desde el interior de las aulas, involucra a los estudiantes en ella, permitiendo, con ello, que se forme una idea de crecimiento grupal; de esta manera se puede decir que se está recorriendo el camino para que la formación se haga sobre el reconocimiento de lo que se sabe y lo que se ignora.

2.7. Estado del arte de la evaluación formativa

2.7.1. Experiencias internacionales. La evaluación formativa es el ideal de la educación en el mundo, por ello muchos docentes han estado trabajando en la búsqueda de las respuestas que lleven a la formulación de una metodología que conduzca al crecimiento intelectual del estudiante y de la asignatura a partir de la

aplicación de este tipo de evaluación; tal es el caso del Grupo de trabajo Internivelar de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia (España) que presentó su investigación desarrollada por más de doce años en donde su principal preocupación es la de buscar la forma de plantear un sistema de evaluación con una orientación, en los términos que se han venido comentando en este trabajo, es decir, que además de ser formativa sea continua (López *et al.*, 2006).

Este grupo de investigación definió algunos criterios para cumplir en los sistemas e instrumentos de evaluación, decidiendo que era importante que éstos fuesen coherentes y adecuados en tres aspectos: al diseño curricular; a las características del alumnado y el contexto y a los planteamientos docentes, además de ser relevantes y viables, teniendo como eje central la ética. Para luego proponerse trabajar en torno a cinco instrumentos de evaluación: a) El cuaderno del profesor, para recoger información sobre los procesos b) Las fichas-sesión y las fichas unidades didácticas, utilizadas para la planeación, c) producciones del alumnado, que no son más que diferentes documentos o producciones específicas realizadas en clase, d) Fichas de observación, que permiten recoger información sobre los procesos y e) Ciclos de investigación y/o evaluación, en busca de mejorar las prácticas en torno a un tema o a un problema común.

Las principales ventajas encontradas fueron el indudable valor formativo y la coherencia con las concepciones educativas conducentes a una mejora considerable en dos variables: el aprendizaje del alumnado y su implicación en los procesos de enseñanza.

2.7.1.1. *Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación.*

Organizaciones como UNESCO, OCDE, BID, FMI, BIRF, AID, PNUD, que son organismos de cooperación internacional, han adelantado desde el siglo pasado, sendas investigaciones que con frecuencia proponen la mejora de las condiciones de la educación como principal remedio para el desarrollo de los países, identificándose con lo que llamó Coombs (1987) como la crisis mundial en educación. Esto ha tenido como efecto secundario la revisión de planes y programas, así como los métodos de evaluación, en los distintos países del mundo.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su manual de seguimiento y evaluación de resultados, explica los alcances de la evaluación a la vez que brinda orientación en materia de planificación, organización y ejecución de los procesos de seguimiento, en especial los que tienen que ver con la evaluación. En cuanto al uso de indicadores, dedica dos capítulos para revisar su desempeño y el papel de la evidencia que proporciona la evaluación en sí.

En sus anotaciones deja claro que la información extraída de la evaluación “pueda utilizarse subsiguientemente como base para el ajuste, la reorientación y la planificación” (Oficina de Evaluación del PNUD, 2002, p.5), explicando que esto puede mejorar la eficacia.

Como puede verse el PNUD tiene claro que la evaluación formativa ayuda a mejorar los desempeños y por ende a alcanzar las metas propuestas, a la vez que sirve a la comunidad para hacer los ajustes necesarios, en la toma de decisiones acertadas y correctas, que promuevan la dinamización del conocimiento y la

mejora del aprendizaje compartido. Vista la evaluación desde la óptica de la evaluación formativa, es decir, como se plantea en las líneas anteriores, dará vía libre a las nuevas exigencias mientras mejora la calidad.

2.7.1.2. *Hallazgos a partir de investigaciones educativas*. En cuanto a la evaluación educativa a nivel internacional se encontró que en México, Garza (2006) tras adelantar una investigación, afirma que los estudios de evaluación han estado creciendo. Habla de las pruebas objetivas aplicadas a estudiantes y maestros y de la creación en 2002 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Hace especial énfasis en la importancia que ha adquirido la evaluación de programas a través de pares a partir de la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

En un capítulo dedicado a la educación básica, este autor, señala que la evaluación cualitativa de las escuelas y la definición de indicadores educativos han sido los temas que más interés han generado en los investigadores y en ese sentido reseña la investigación “Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria”, la cual se esfuerza por explicar el por qué de la evaluación del aprendizaje, su sentido y el uso de sus resultados. Adicionalmente también comenta la investigación “¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica”, la cual, en sus palabras, es una investigación documental que cuestiona, con base en experiencias y en la evidencia de estudios empíricos realizados en

contextos distintos al mexicano, la práctica de la reprobación en ese nivel educativo.

2.7.2. Estudios y experiencias nacionales. Algunos investigadores colombianos indagaron sobre las competencias que debe desarrollar un docente, para ello validaron un documento que les permitió hacer dicha evaluación. A partir de éste Camargo y Pardo (2009), evaluaron siete competencias básicas, que son tomadas como referente para el desempeño óptimo de un profesor:

- Planificación curricular, que es la preparación frente a la temática y el contexto
- Utilización adecuada de diseño metodológico y organización de actividades de enseñanza, es decir, el uso que hace de su propia planeación.
- Competencia científica tecnológica, pues la realidad exige el conocimiento y manejo de las TIC.
- Interacción adecuada con estudiantes, para facilitar el aprendizaje.
- Competencia para evaluar, con lo que asegura un progreso en las temáticas enseñadas.
- Competencia para realizar tutorías, que no es otra cosa que la facilitación del aprendizaje.
- Autorreflexión sobre la práctica docente, o autoevaluación de sus propias prácticas.

De este documento se quiere resaltar la competencia para evaluar, teniendo en cuenta que la ley 115 de educación colombiana reza que “El orientador, en los establecimientos educativos, dé un proceso de formación enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, Art. 104). Por ello la evaluación de la enseñanza es un tema de interés que requiere que se comprenda desde adentro, es decir, un evaluador (docente) que a la vez es evaluado puede llegar a comprender mejor los procesos y fines de la misma.

En cuanto a la competencia para evaluar, Tobón (2004) afirma que consiste en el proceso de valoración que hace el docente del proceso de aprendizaje del estudiante, para lo que el docente debe dedicar un tiempo para seleccionar la información, luego valorar la calidad, para poder tomar las decisiones. Pero un docente competente no debe limitarse a estos tres momentos sino que debe dar paso a la retroalimentación que como ya se ha firmado, permitirá una mejor comprensión de los eventos.

2.7.2.1. Concepción sobre el proceso de evaluación formativa. La evaluación formativa tiene un carácter de responsabilidad compartida porque involucra todos los actores de la comunidad educativa con ella. Se ha concebido la educación como el medio por excelencia para hacer del conocimiento lo que espera la sociedad que sea, es decir la respuesta al desarrollo. Sin embargo para que se pueda tener éxito en esta empresa es necesario que toda la estructura educativa sea dinámica y esté dispuesta al cambio.

Así se tiene que la educación debe realmente formar, por lo cual la evaluación o verificación del progreso debe estar en sintonía con ello; tal como lo señala Gallardo (2004), supera el marco de la formación tradicional, centrada en unos momentos determinados de transmisión cultural, realizada en un espacio y tiempos definidos, configurándose como eje de transformación social e institucional. En consecuencia se tendrá una educación de calidad.

Entonces se debe señalar que la evaluación formativa en cualquier institución educativa más que una herramienta para medir, es una herramienta obligatoria para poder alcanzar los objetivos propuestos de manera eficaz y es especial para que los estudiantes puedan superar las dificultades que tengan mientras mejoran su actitud, es decir, que vean los errores como una oportunidad para mejorar su desempeño académico y su crecimiento personal. Con lo que se convierte a la evaluación formativa en una guía que ayuda al proceso en general.

Se ha dicho que la evaluación debe medir el mérito al hacer un seguimiento continuo de los estudiantes o de las acciones que emprenda el docente; de tal forma que se configure un verdadero crecimiento que pueda extenderse incluso fuera del salón de clase para que sea una práctica social. Para finalizar y siguiendo la línea de la evaluación formativa se debe concluir que la escuela no es la dueña de la formación, ya que la educación no termina ahí, pues el mundo está constantemente exigiendo formación y actualización en todos los campos.

1.7.2.2. *Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional.* El grupo de investigación PACA (Programa de Acción Curricular Alternativo) realizó una

investigación sobre el estado del arte de la calidad de la educación en Colombia encontrando que existe una heterogeneidad, así como múltiples posiciones relacionadas con la conceptualización de la evaluación de la calidad de la educación, de sus fines, sus procedimientos, las estrategias utilizadas, los agentes evaluados y sus implicaciones éticas y culturales (López, 2009) demostrando una vez más la complejidad del tema.

En este mismo documento se señala que la investigación académica no es mucha y que dista de convertirse en soporte para las políticas educativas nacionales, pues éstas últimas propenden por la evaluación formativa, mientras que en la práctica hay una concepción mucho más autárquica.

Páramo (2009) en una investigación sobre los factores psicosociales para determinar en qué momento y como actúa un docente frente a la evaluación, afirma que aspectos como la personalidad, las actitudes, el género y su grado de experiencia son los factores más estudiados ya que inciden directamente sobre el desempeño académico. Por lo cual es posible afirmar que la personalidad del docente puede llegar a causar efectos a favor o en contra del estudiante evaluado. En esta investigación se afirma que la personalidad del profesor es un factor que influye en las actitudes, las conductas y las percepciones, por lo que es importante reconocerlo y tener protocolos adecuados para que los estudiantes puedan acercarse o liberarse de las influencias cuando van en su contra o cuando puedan alterar los resultados de una evaluación.

Capítulo 3:

Metodología

3.1. Método de investigación

La presente investigación tiene un enfoque mixto, ya que su diseño se ha establecido para que los datos puedan ser recolectados de manera cuantitativa y cualitativa. Para ello se han dispuesto dos grupos a los que se les aplicará diferentes instrumentos de tal forma que al hacer la triangulación de sus resultados se pueda responder a la pregunta inicial: En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de la institución educativa en donde se desarrolla la presente investigación. Al aplicar la triangulación se llega a una corroboración o convergencia de los datos recolectados a través de diferentes instrumentos lo cual permite obtener información segura sobre el fenómeno analizado.

Además hay que aclarar que en la investigación cualitativa se toman como escenarios de trabajo los ambientes escolares, cosa que no sucede en la cuantitativa pues allí se escogen minuciosamente en los sitios de trabajo, se planean y controlan de tal forma que la realidad es externa al sujeto de investigación, donde se usan instrumentos estandarizados previamente.

El enfoque cuantitativo permitirá obtener información de tipo estadístico descriptivo, en donde se reportarán datos que tienen que ver con la media, la moda

y la mediana, lo que brindará información confiable a partir de los datos suministrados tanto por los estudiantes como por los docentes involucrados en la investigación; de lo cual se puede colegir que al enfocar los datos en forma cuantitativa ofrecerá datos de profundidad en donde se obtendrá una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente. (Creswell. 2005), es decir, que este enfoque al ser objetivo debe arrojar resultados en los que el investigador se puede fiar.

Como se ha venido diciendo, el método mixto es la conjunción de dos estilos que se complementan entre sí para convertirse en una herramienta de utilidad propicia para los fines del presente trabajo de investigación; y que además permite la confrontación de diferentes perspectivas de una misma realidad dándole un especial toque de profundidad a los resultados. Y que el uso de los métodos mixtos pueden desencadenar en resultados ricos, de mayor utilidad y una investigación más útil (Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez, 2003), con lo que se puede tener claro que su aplicación es un acierto para el presente documento.

Trabajar con el enfoque mixto tiene como ventaja principal que al hacer múltiples observaciones se producen datos más variados, permitiendo que se consideren varias fuentes y distintos tipos de datos, a la vez que se reconocen la mayoría de los contextos en los que se manifiesta el problema, permitiendo un mejor análisis. Trabajar con los enfoques cualitativo y cuantitativo de manera complementaria, permite tener una visión más amplia de la situación a analizar.

Dado que en esta investigación se examinará la evaluación formativa, su aplicación y sus influencias; se ha decidido que el tipo de investigación a realizar

es el exploratorio, sobre todo si se tiene en cuenta que este trabajo está inmerso en un macro proyecto del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, que abarca con mayor detalle el tema de estudio. Por tanto el alcance será de tipo exploratorio o de iniciación, lo que permitirá abrir el camino a futuras investigaciones. Sin embargo debe aclararse que son las falencias en la investigación sobre la evaluación formativa las que motivan el alcance de este trabajo.

El tipo de investigación queda justificado con la revisión de literatura, donde se pudo comprobar de primera mano, que los estudios que se han adelantado sobre las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa para averiguar sobre como impactan en el rendimiento académico de los alumnos, es casi nula o es muy poca, tal como ocurre en la ciudad y país en el que se adelantará la investigación. Podría decirse que es “un viaje a un sitio desconocido” (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2005, p. 101) porque se desconocen muchos aspectos relacionados con el tema.

3.2. Población, participantes y selección de la muestra

La población participante en esta investigación es la comunidad educativa de una institución educativa clasificada dentro de los parámetros de la educación forma, la cual está ubicada en la ciudad de Villavicencio (Colombia).

Esta institución se yergue como una de las más tradicionales instituciones de educación básica secundaria de la ciudad de Villavicencio y podría decirse del país pues Los Centros Auxiliares de Servicios Docentes CASD, fueron creados en

Colombia, con el fin de brindar los servicios educativos a los planteles de educación básica que ofrecieran educación media diversificada. Se conformaron como unidades administrativas especiales y dependientes del Ministerio de Educación; pero no eran considerados Instituciones Educativas por las Leyes de educación colombianas. En Colombia se crearon 25 de estos centros auxiliares con “el Decreto Nacional No. 327 de 1979; para implementar la Educación Media Diversificada y mejorar la calidad de la educación de los sectores menos privilegiados de la población, en las ciudades de Florencia, Villavicencio, Medellín, Cúcuta, Sabanalarga, Manizales, Armenia y Barrancabermeja. El nombre para el Centro Auxiliar de Servicios Docentes CA.S.D. de la ciudad de Villavicencio fue ANTONIA SANTOS” (I.E.A.R. CASD, 2012) pero a partir de la fusión ordenada por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2005, cambió su nombre para adecuarse a los requerimientos del momento

La institución en la que se desarrollará esta investigación está ubicada en un sector deprimido de la ciudad (Apéndice 1), que a todas luces requiere la intervención de sus docentes para mejorar el ambiente físico, cultural y académico; por lo que el trabajo que se adelanta trae el reto de integrar de manera holística todos los componentes. Es por ello que el enfoque mixto adquiere la importancia para este estudio y por lo que se decidió que los dos enfoques (cualitativo y cuantitativo) se irán aplicando de forma simultánea, de tal forma que se puedan complementar y enriquecer mutuamente.

Los docentes seleccionados están en la jornada de la tarde, que es donde se desarrollará la presente investigación, son 10 distribuidos en 7 cursos: dos de

sexto, dos de séptimo, dos de octavo y uno de noveno. Al atender la directriz del ministerio de educación Nacional, la cual establece que por cada curso de básica secundaria se debe emplear no más de 1.36 docentes, se genera que dos de éstos deban realizar algunas horas de clase en la otra sede, en jornada contraria, con el fin de completar su carga académica.

Es importante aclarar que los docentes que laboran en la institución educativa tienen tres tipos de vinculación laboral: cuatro de ellos fueron nombrados bajo el amparo del decreto 2277 de 1979 y son los que tienen más garantías en cuanto a estabilidad laboral, estos son docentes antiguos con más de 20 años de trabajo, normalmente pensionados y en algunos de los casos gozando de doble pensión, más el sueldo básico. Otros cuatro fueron nombrados después del 2005 bajo el decreto 1278, de los cuales hay dos en periodo de prueba y dos que ya lo superaron, pero que anualmente deben presentar evaluación de desempeño. Los últimos dos docentes no tienen nombramiento pero laboran bajo la figura de docentes provisionales que serán reemplazados cuando la Comisión Nacional del Servicio Civil cite a concurso y un docente aplique y apruebe el examen para el cargo que ellos ocupan actualmente.

En cuanto al tiempo que llevan los docentes en la institución, es de anotar que la más antigua tiene 40 años de prestar sus servicios en la misma sede y que los más nuevos, que son dos, solo llevan 10 días; los demás tienen entre 1 y 15 años de estar laborando para la institución.

La selección de los docentes que intervienen en la investigación es intencional, teniendo en cuenta lo comentado en los párrafos anteriores. Los

docentes seleccionados dirigen las áreas de Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje. Dicha selección permitirá hacer un sondeo inicial a un curso por cada docente, de tal forma que se pueda apreciar en detalle cómo se dan las prácticas evaluativas en la institución. Posteriormente se seleccionarán 4 estudiantes por profesor a los cuales se les aplicarán los instrumentos que se describen más abajo. En estos doce estudiantes y tres profesores se centrará la investigación, permitiendo mayor profundidad y alcance en el trabajo.

3.3. Marco contextual

El contexto en el que se enmarca el presente estudio tiene sus particularidades, el alcance que tiene la investigación ayudará a entender las razones de los estudiantes y de los docentes frente al tema de la evaluación formativa, de lo que seguramente se podrán tomar posiciones que redunden en el mejoramiento de la calidad en la comunidad de la institución educativa Antonio Ricaurte Casd.

Tal como lo expresara Hernández, Fernández y Baptista (2005), no se puede esperar que la presente investigación se culmine con este documento, pues su alcance está limitado por los métodos que se describen en este apartado y porque su objetivo es el de servir de catapulta para futuras investigaciones, pues como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional en su decreto de evaluación 1278 “la repitencia de los años escolares no puede ser la regla sino la excepción”. En tal sentido cabe recordar que todas las instituciones en Colombia hacen sus mejores esfuerzos por mermar el índice de repitencia, por lo que en sus metas anuales

siempre están proyectando mermar entre uno y cinco puntos cada vez que se entreguen los resultados de las pérdidas de los años escolares.

Vale la pena aclarar que el estudio que realiza esta investigación es de corte transversal ya que aunque hay dos grupos de investigación, solo se recogerán datos en un solo momento, con el único fin de determinar en qué medida las diferentes prácticas docentes impactan en el rendimiento académico de los alumnos, para lo cual, como se ha venido diciendo, se adelantarán dos estudios que permitirán ver el problema desde dos ópticas distintas.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

El primer instrumento a utilizar es la encuesta con la que se pretende efectuar las descripciones correspondientes de las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos de la institución educativa seleccionada por el investigador. Todo ello con el fin de entender las disposiciones y prácticas vigentes de tal manera que a la larga se puedan elaborar planes de mejoramiento que respondan a lo descrito en esta investigación.

Para entender la importancia de este instrumento debe aclararse que es una herramienta debidamente estandarizada, que permite obtener información acerca de una muestra de la población total (Dorado, 2002), para el caso de este estudio: los docentes y estudiantes de la institución educativa en mención. Sin embargo otros autores definen a la encuesta como “Una técnica que depende del contacto directo o indirecto con todas las personas cuyas actitudes, conductas o

características son significativas para una determinada investigación”. (Campbell y Katona, 1979, p. 31) de donde se deduce que en esta investigación se deben obtener los datos de primera fuente.

Las encuestas se aplicaran en los dos estudios que se han programado para la presente investigación. En el primer estudio, que es el referido a los docentes, se pretende que sea el primer acercamiento a las prácticas en torno a la evaluación del aprendizaje; y en el segundo estudio, que es el que involucra a estudiantes, se busca conocer como se usa la información que se recibe de parte de los profesores.

Esta encuesta es un cuestionario (Apéndice 2 y 3) que se aplicará a 10 docentes y a doce estudiantes, de los cuales tres serán estudiantes con promedio de calificaciones alto, tres con promedio medio alto, tres con promedio medio y cuatro con promedio bajo.

El otro instrumento a aplicar es la entrevista (Apéndice 4 y 5), la cual se aplicará a solo tres docentes y a los doce estudiantes que ya se han seleccionado con anterioridad. Dichas entrevistas serán grabadas en video y luego transcritas de forma resumida a los formatos que se establecieron para el proyecto.

Es importante recordar que una entrevista tiene como fin obtener información de un tema específico por medio de la interacción verbal entre el entrevistado y el entrevistador, que dicho con otras palabras es una conversación donde generalmente el entrevistador interroga al otro tratando de quitar la sensación de estar entrometiéndose en su vida y por el contrario permitirle un rato de esparcimiento a través del diálogo. Para el caso de esta investigación se trata de obtener la mayor información posible sobre las prácticas pedagógicas que utilizan

los docentes y la forma en que la reciben los estudiantes cuando evalúan y son evaluados respectivamente.

Con éstos dos instrumentos se recoge la información para los dos estudios, sin embargo debe tenerse en cuenta otros instrumentos que ayudarán a conseguir la información, tales como los productos académicos que son generados en clase que son ejercicios y tareas que realizan los estudiantes por sugerencia de su docente. Además de ello se recopilará el historial de calificaciones de los doce estudiantes seleccionados para este proyecto, con el fin de analizar los últimos 3 meses en las materias seleccionadas.

3.5. Procedimiento en la aplicación de instrumentos.

La presente investigación abarca la realización de dos estudios claramente diferenciados. En el primero se analizarán los datos que se obtengan de los profesores y en el segundo los datos que arrojen los estudiantes, dichos instrumentos serán aplicados atendiendo las normas de la ética en la investigación por lo que se iniciará con el diligenciamiento de una forma de consentimiento (Apéndice 6) por parte de los docentes que participan en el proyecto; se respetarán los tiempos que ellos soliciten y se dejará claro que ninguna de la información obtenida en esta investigación será o podrá ser usada en contra de los participantes.

En la forma de consentimiento se explicará ampliamente cual será el papel del participante, sus responsabilidades y lo que se espera obtener, buscando que el investigado se sienta a gusto, relajado y dispuesto a compartir sus experiencias con el investigador.

Para el caso de la encuesta inicial se dejará un tiempo prudencial de unas cuatro horas –en el caso de los docentes- sin detrimento de que los colaboradores puedan terminar en mayor o menor tiempo. En este paso se procurará establecer una atmosfera de cordialidad y de estudio que favorezca el desarrollo de lo propuesto.

La entrevista se hará en un sitio que sea cómodo, que no tenga interrupciones y donde los entrevistados puedan contestar con plena libertad a las preguntas del entrevistador. Se dejará una copia magnética de la entrevista y el investigador en solitario procederá a realizar la respectiva transcripción, cuidando de ser lo más objetivo posible en ello.

Una vez que se hayan hecho las encuestas tanto a los estudiantes como a los docentes y las respectivas entrevistas y habiendo seleccionado ya los estudiantes por cada profesor se procederá al análisis de trabajos escolares (Apéndice 7), tomando en cuenta que son 5 trabajos por cada niño: 4 niños de alto, medio alto, medio y bajo rendimiento escolar que trabajan con 3 maestros distintos, aclarando que los docentes tuvieron que ser elegidos de asignaturas distintas por el reducido número de ellos con que cuenta la institución.

En cuanto a los ejercicios, tareas, los portafolios, las investigaciones y demás trabajos factibles de ser estudiados, se evaluará la frecuencia en la que se usan, así como el lugar en el que se deja plasmada su calificación u observación con el fin de medir tanto el impacto en el estudiantado, como el criterio del docente. Finalmente se revisará el plan curricular de las materias involucradas en esta investigación y por ende la planeación de las clases que haga maestro.

3.6. Análisis de datos

Como se dijo en el apartado anterior se realizarán dos estudios que permitirán un conocimiento de primera mano sobre la evaluación y su uso en la institución educativa, por lo que se iniciará el análisis contrastando la información de los dos estudios; teniendo claro que las preguntas de investigación planteadas al inicio de la investigación son de cierta manera las guía que permitirán a los instrumentos dar respuesta a los cuestionamientos formulados.

Es por ello que se debe llevar a cabo una triangulación de la información, tanto de las encuestas, como de las entrevistas hechas a los maestros, así como de la información obtenida a partir del análisis de los productos académicos recogidos a los estudiantes. Hernández, Fernández y Baptista (2008) señalan que es importante llevar a cabo esta práctica, porque cuando algún argumento es sometido a la confrontación de diversos métodos e instrumentos, se le confiere mayor validez.

La recopilación de la información se realizará en una matriz de Excel en donde se calculará una serie de medidas de tendencia central (Media, Mediana, Moda, desviación estándar y varianza) para ver en qué medida los datos se agrupan o dispersan en torno a un valor central. Con el fin de validar la información se realizará el cálculo del índice de Alpha de Cronbach el cual definirá la consistencia y estabilidad de los resultados obtenidos considerando una confiabilidad aceptable lo más cercana a 1.

Capítulo 4:

Resultados

4.1. Introducción

La presente investigación se centró en determinar ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?, utilizando como base la guía que proporcionaron las preguntas que orientaron la investigación de tipo exploratoria.

De igual forma para poder responder a estos interrogantes de la manera más objetiva posible la exploración se hizo desde dos enfoques de investigación, uno el del enfoque cuantitativo, y otro el del enfoque cualitativo. Y desde dos puntos de vista: los docentes y los estudiantes. A los primeros se les encuestó (instrumento 001), entrevistó (instrumento 002) y se les analizaron algunos productos académicos de los que ellos utilizan con los estudiantes (instrumento 003). A los segundos se les encuestó (instrumento 004) y se les entrevistó (instrumento 005). Recordando que todos los instrumentos aplicados fueron diseñados ex profeso para esta investigación.

La aplicación de los instrumentos así como la revisión de la literatura y el análisis hecho en esta investigación pretendió explorar en qué medida las prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el

rendimiento académico de los estudiantes, intentando dar respuesta a objetivos previamente trazados y expresados en los siguientes términos:

- Establecer la relación existente entre la evaluación formativa y las calificaciones de los estudiantes que reporta el docente.
- Determinar la manera cómo los profesores realizan el análisis de los resultados del proceso de evaluación formativa y toman decisiones orientadas a mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar el impacto de los resultados de la evaluación formativa sobre la modificación que hacen los profesores de su proceso de enseñanza.

4.2. Resultados

Antes de presentar los resultados es importante recordar que esta investigación aplicó el enfoque mixto que según Hernández (2008) es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio buscando con ello dar respuesta a un problema que se ha planteado con antelación. El porqué se usó el enfoque mixto, está determinado por el problema de investigación que ya se explicó ampliamente en otro apartado de este documento. Aquí vale la pena también, mencionar que este proyecto es solo una parte de un gran proyecto que recoge información a nivel nacional e internacional.

4.2.1. Resultados del estudio 01.

4.2.1.1. *Instrumento 001 Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje.* Este instrumento reporta información en las escalas de factibilidad, precisión, utilidad y ética, así como los tipos de evaluación y las prácticas en evaluación realizadas por los docentes que colaboraron con la presente investigación, es decir, evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación final así como las prácticas en evaluación que realizan.

El instrumento aplicado fue la encuesta a 10 docentes. La tabla 1 presenta las características socio demográficas de la muestra poblacional encuestada, cuyas edades oscilan entre los 28 y 60 años. De estos docentes el 60% posee más de 11 años de experiencia, la cual ha sido en su mayor proporción (70%) a nivel de secundaria. Ya que la institución en la que se desarrolló la investigación es relativamente pequeña, se pudo involucrar en el estudio a la población total de los docentes, por lo que las áreas temáticas corresponden en un 100% a las asignaturas ofrecidas por la institución para ese nivel educativo.

La encuesta fue diseñada con 49 reactivos formulados desde dos estilos diferentes: selección múltiple y priorización de respuestas; allí se recopila información cuya estadística descriptiva se presenta en la tabla 2. La base de valoración para las respuestas de estos reactivos se fundamentó en la escala de Likert que permite calificación de 5 puntos, donde 1 corresponde a “siempre”, 2 a “casi siempre”, 3 a “a veces”, 4 a “casi nunca” y 5 a “nunca”.

Tabla 1. Caracterización sociodemográfica de la población de docentes encuestada

CARACTERISTICAS	FRECUENCIA	%
N	10	
EDAD		
28-36	5	50%
37-44	3	30%
45-52	0	0%
53-60	2	20%
GÉNERO		
Hombre	2	20%
Mujer	8	80%
AREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL		
Ciencias Naturales	2	20%
Humanidades	3	30%
Matemáticas y Física	2	20%
Educación Física	1	10%
Informática	1	10%
Artes	1	10%
AÑOS DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN		
01-10	4	40%
11-20	4	40%
21-30	0	0%
31-40	2	20%
NIVEL EDUCATIVO DE MAYOR TIEMPO DE DESEMPEÑO		
Primaria	3	30%
Secundaria	7	70%
NÚMERO DE AÑOS EN ESE NIVEL DE DESEMPEÑO		
01-06	5	50%
07-12	2	20%
13-18	2	20%
19-25	1	10%
AREA TEMÁTICA COMO DOCENTE		
Ciencias Naturales	2	20%
Español	2	20%
Inglés	1	10%
Sociales	1	10%
Matemáticas	2	20%
Artes	1	10%
Informática	1	10%

Tabla 2. Análisis por Reactivos. Encuesta a docentes

REACTIVO	PREG.	MEDIA	MEDIANA	MODA	SD	VARIANZA	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
FACTIBILIDAD	R1	1,6	1	1	0,84	0,71	1	3
	R2	1,5	1,5	1	0,52	0,27	1	2
	R3	1,4	1	1	0,51	0,26	1	2
	R4	2,4	2	2	0,51	2,26	1	5
	R5	1,9	2	1	0,87	0,76	1	4
	R6	1,1	1	1	0,31	0,1	1	2
PRECISIÓN	R7	1,2	1	1	0,42	0,17	1	2
	R8	2,2	2	1	1,39	1,95	1	5
	R9	1,4	1	1	0,51	0,26	1	2
	R10	1,2	1	1	0,42	0,17	1	2
	R11	1	1	1	0	0	1	1
	R12	3,6	3,5	5	1,43	2,04	1	5
	R13	3,4	3	3	1,35	1,82	1	5
UTILIDAD	R14	1,6	1,5	1	0,69	0,48	1	3
	R15	1,9	2	2	0,73	0,54	1	3
	R16	1,6	1,5	1	0,69	0,48	1	3
	R17	1,7	2	2	0,67	0,45	1	3
	R18	1,9	2	2	0,31	0,1	1	2
	R19	2,5	2,5	2	0,52	0,27	2	3
ÉTICA	R20	1,8	2	2	0,63	0,4	1	3
	R21	1,2	1	1	0,42	0,17	1	2
	R22	1,1	1	1	0,31	0,1	1	2
	R23	1,3	1	1	0,67	0,45	1	3
	R24	2,2	2	1	1,03	1,06	1	4
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	R25	1,8	2	2	0,63	0,4	1	3
	R26	1,5	1	1	0,7	0,5	1	3
	R27	1,6	1,5	1	0,69	0,48	1	3
EVALUACIÓN FORMATIVA	R28	2,8	2,5	1	1,61	2,62	1	5
	R29	1,8	2	2	0,78	0,62	1	3
EVALUACIÓN FINAL	R30	1,4	1	1	0,51	0,26	1	2
	R31	1,4	1	1	0,69	0,48	1	3

En cuanto al uso, por parte de los docentes, de los tres tipos de evaluación no se encontraron grandes variaciones por el contrario sus respuestas están enmarcadas dentro de los límites propios de la pedagogía, aunque con respecto a la aplicación que se hace de la evaluación diagnóstica se infiere la falta de claridad con respecto a lo que se espera de ella, tal y como lo indica el valor de la media para la pregunta 28 ($2,8 \pm 1,61$) ubicado muy cercano al rango de “A veces”. Las medias para la evaluación formativa y final se ubican entre “Siempre” y “Casi Siempre”. Para el caso de los reactivos de factibilidad, precisión, utilidad y ética

se destaca que la moda oscila entre 1 y 2 salvo en los casos de las preguntas 12 y 19 que se dio un resultado distinto. La media para los reactivos, tal como se observa en la tabla, está entre 1,65 y 1,93 lo cual es coherente con lo reportado hasta el momento.

La consistencia interna de la escala de valoración, se realizó a través de la determinación del índice de Cronbach, el cual está indicando la correlación existente entre los reactivos que hacen parte de cada componente (Oviedo y Campo-Arias, 2005) encontrándose valores de alfa de -0,24 para factibilidad, 0,60 para precisión, 0,71 para utilidad y -0,77 para ética (Tabla 3). Los reactivos que conforman la utilidad y la precisión de la evaluación, en este caso específico puntuaron conforme a lo esperado en cuanto a la consistencia interna, lo cual también ha salido en otros estudios. Esto indica que las prácticas de evaluación enfocados en estas categorías están bastante entendidas por los docentes.

En el caso de la ética, como ha pasado en otros estudios afines al que se presenta, la consistencia sale baja. Es decir, aparentemente las prácticas alrededor del cuidado de la ética cuando se evalúa no es una práctica consistente ni se entiende de la misma forma. Esto afecta el resultado del Alfa. En el caso de las prácticas agrupadas en la categoría de factibilidad de la evaluación, sucede lo mismo.

Tabla 3. Análisis por escalas. Encuesta docentes

Escala	Media	Varianza	K	Alpha Cronbach
Factibilidad	1,65	0,10	6	-0,24
Precisión	1,93	0,20	9	0,602
Utilidad	1,73	0,11	10	0,71
Ética	1,73	0,08	6	-0,77

Estos resultados no son típicos si se comparan con otros estudios realizados en esta misma línea de investigación. La explicación puede radicar en las respuestas atípicas en el reactivo 4 (¿Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución para elaborar los instrumentos de evaluación?) en donde se encuentran respuestas diversas, que refleja la no existencia de ciertas prácticas importantes de esta categoría, lo cual está afectando el resultado de este índice, como por ejemplo señalar que se desconoce que existan tales recursos, lo cual no deja de ser una respuesta un tanto controversial.

Al analizar cada componente se observa que el valor de la media que más se acerca al ideal es la Factibilidad (1,65) sin embargo es de resaltar que los cuatro componentes se encuentran ubicados entre la escala de “Siempre” y “Casi siempre”, es decir, entre 1 y 2. Siendo la precisión el componente que presenta mayor variabilidad de los datos recolectados (0,20).

La figura 1 representa las medias y su desviación estándar de los reactivos que hacen parte de cada componente. En el análisis de la factibilidad se destaca que el aprovechamiento de los recursos que se encuentran disponibles para elaborar instrumentos de evaluación, pregunta 4, tiene una media de $2,4 \pm 0,51$, lo que quiere decir que el uso eventual de dichos recursos no favorece la preparación de los instrumentos de evaluación, aunque la moda en este reactivo es de 2, es decir “Casi siempre” se debe tener en cuenta que la varianza es la más alta (2,26). Las medias para el resto de reactivos en este componente se encuentran ubicadas entre 1 y 2 es decir entre “Siempre” y “Casi siempre”.

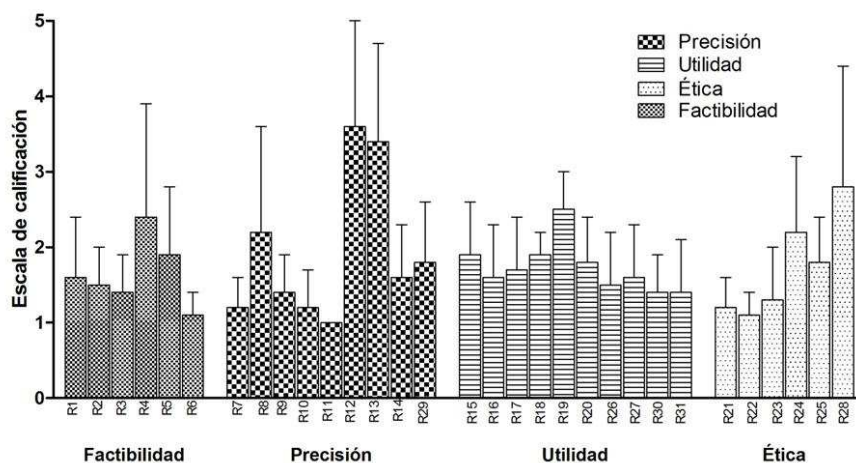


Figura 1. Análisis de los componentes de la evaluación. Datos presentados como Media \pm SD.

La precisión es el componente que permite asegurar que las evaluaciones ofrezcan información veraz y adecuada de los evaluados, en este sentido el análisis indica que aunque la media es de 1,93 es decir muy cercana a “Casi siempre” existen dos ítems que superan significativamente este promedio (R12 y R13) los cuales están relacionados con el uso de herramientas para determinar la eficiencia del instrumento. Lo anterior podría estar indicando ignorancia o despreocupación por parte de los docentes para lograr instrumentos de evaluación precisos y confiables.

La valoración de la evaluación en términos de utilidad hace que ésta sea comprendida como un instrumento oportuno que permite recabar información efectiva, en tal sentido, en esta investigación se observa mayor consenso por parte de los docentes encuestados ofreciendo una varianza de 1,1 y una moda de 2, permitiendo que los resultados se ubiquen en la escala de calificación de “Casi siempre”. Sin embargo es importante reconocer que algunos docentes no consideran que las acciones para mejorar propuestas a partir de los resultados de la

aplicación de los instrumentos de evaluación estén impactando la gestión de la institución educativa (R19).

En cuanto a la ética, que es la que permite legitimar y salvaguardar tanto el hacer como el ser de los evaluados, se observa que su media fue de 1,73 siendo la escala de “Siempre” la más repetida y aunque la varianza es muy baja, el alfa de cronbach determina una confiabilidad nula, indicando probablemente, ambigüedad en las respuestas o falta de claridad sobre el concepto.

En lo referente a la manera como los docentes efectúan la evaluación, reportado en los reactivos 31 al 49, se tienen dos tipos de preguntas: en una se les dan dos opciones para elegir y en la otra se les dan cinco o seis para categorizarlas según su gusto. Para mayor claridad en este documento se reportan primero las que exigen decidir entre dos opciones y se tiene que el 80% de los encuestados prefiere diseñar preguntas abiertas mientras que el 20% restante prefiere diseñar preguntas cerradas; de igual forma se observa que el 70% prefiere aplicar exámenes de preguntas abiertas por encima de las preguntas cerradas, por otro lado el 60% hace exámenes con libro abierto mientras que el 40% no les permite consultar nada y el 100% de ellos prefieren que sean exámenes escritos que pueden ser largos o cortos según la encuesta ya que la distribución dio mitad y mitad en las preferencias.

Siguiendo con las preferencias es importante indicar que el 100% de los docentes haya respondido que prefieren anunciar con tiempo los exámenes, de los cuales el 60% prefieren que sean individuales y el 40% grupales. Fieles a lo dicho en líneas anteriores, el 100% toma la participación como un componente calificable, prefiriendo (90%) que los estudiantes participen a placer, es decir, sin

presionarlos, en este mismo sentido se les preguntó si llevaban registro de tales participaciones a lo que el 50% respondió que sí y el otro 50% que no.

En cuanto a la autoevaluación el 100% promueve que los estudiantes se autoevalúen, de donde el 90% lo toma en cuenta para la calificación y solo el 10% no. Para la coevaluación el 90% lo promueve, pero el 10% no y de ellos el 100% lo toma como parte de las calificaciones finales.

El otro tipo de preguntas, es decir el que requiere clasificación según su preferencia, pide calificar con 1 lo que hace con mayor frecuencia, con 2 lo que hace en una frecuencia menor y así sucesivamente por lo que en estos resultados se reportan tanto los aspectos seleccionados como de preferencia por los docentes, así como la media obtenida entre los 10 encuestados.

Cuando los docentes incluyen preguntas abiertas en sus exámenes prefieren del tipo “resolución de problemas” (1,8) seguidas del tipo “preguntas de desarrollo creativo” (2,6) y finalmente las de tipo “preguntas de desarrollo de un tema” (2,9). Pero si son preguntas cerradas la preferencia es por las del tipo “opción múltiple” (1,6), seguidas de las de “verdadero falso” (2,0), seguidas por las del tipo “correspondencia o paralelismo” (2,5).

La preferencia en cuanto al diseño de los exámenes (según la taxonomía de Bloom) indica que los docentes prefieren los objetivos de “comprensión” (1,8), sobre los de “Análisis” (2,4), y sobre los de “aplicación” (3,1). En esta misma dirección los docentes manifestaron que prefieren asignar trabajos según esta escala: “organizadores de información” (2,4), “cuestionarios” (2,4) y “ejercicios para solución de problemas” (3,4)

4.2.1.2. **Instrumento 002 Entrevista sobre las prácticas alrededor de la evaluación formativa.** Este instrumento permitió cumplir así con el objetivo planteado por Giroux y Tremblay (2008) de conocer los determinantes del fenómeno, en este caso la evaluación formativa, ya que los resultados obtenidos en la entrevista se presentan en 6 categorías que dan cuenta de aspectos específicos sobre evaluación formativa: Prácticas, estrategias, retroalimentación, evaluación, autoevaluación y coevaluación y ética

La idea original de esta investigación era seleccionar a tres docentes de la institución que impartieran una misma clase a diferentes grupos, para poder evaluar la manera en que desarrollaban la evaluación al tener en común la misma asignatura, pero desafortunadamente la institución es demasiado pequeña y fue necesario escoger tres docentes que imparten clases completamente diferentes.

Para brindar una información precisa en estos resultados, se optó por agrupar la información de tal manera que se pudiese analizar las prácticas, las estrategias, la retroalimentación, la manera de abordar la evaluación, coevaluación y autoevaluación, así como la ética del docente y se encontró que:

4.2.1.2.1. **Prácticas.** Los tres docentes indicaron que verificaban el aprendizaje durante la clase o al final de ella como parte de un requisito indispensable de su responsabilidad como educadores demostrando con ello que para éstos docentes y según las afirmaciones de Sheppard (2006) la evaluación se ha limitado tradicionalmente a medir el éxito de la enseñanza en términos de resultados obtenidos por los estudiantes; sobre todo si se tiene en cuenta que en la

misma entrevista manifestaron que en muchas ocasiones la evaluación es un excelente medio para mantener el control y la disciplina del grupo.

Las actividades de verificación y control que realizan los docentes generalmente reciben un tratamiento equivalente al de una nota de fin de periodo pues al final termina siendo promediada con las demás como si se tratara de una calificación del mismo peso académico. Esta práctica se ha interiorizado tan fuertemente en los docentes que sin importar que institucionalmente se tenga un formato de recolección de notas y evidencias que permite valorar porcentualmente el ser, el saber y el saber ser; éstos lo siguen haciendo “a su manera”.

En cuanto a si realimentaban o no a sus estudiantes manifestaron que no siempre lo consideraban necesario, pero que aunque no quedara evidencia de ello por escrito en general trataban de hacerlo de manera verbal, lo cual pudo corroborarse al revisar los productos académicos, demostrando con ello que ésta es una práctica más o menos generalizada en los docentes de la institución que en palabras de González (2001) es errada porque generaliza los resultados al no valorar completamente el proceso. Sin embargo se debe anotar aquí, a favor del proceso, que éstas observaciones se hacen usando un lenguaje sencillo lo cual favorece el diálogo y mejora las relaciones profesor estudiante.

4.2.1.2.2. *Estrategias*. Entendiendo que “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar” Stufflebeam, (citado en Casanova, 1998, p. 6) y que las estrategias deben servir como medio para ello y no como una limitante que conlleven a la aplicación de recetas que produzcan un efecto contrario; los docentes entrevistados explicaron que tienen gran preocupación de

que sus clases además de ser amenas, tengan la posibilidad de influir positivamente en el proceso de aprendizaje.

Las entrevistas arrojaron que son los planes de clase la guía que orienta la planeación de las estrategias. Para poder clarificar este concepto la tabla 4 muestra la planeación del cuarto periodo de la asignatura de castellano, en donde se puede corroborar lo dicho por los docentes en la entrevista, ya que como puede apreciarse de una unidad temática se desprenden unos saberes o contenidos a enseñar que son reportados como logros a alcanzar a través del uso de ciertos instrumentos que permiten que se mida el conocimiento bajo ciertos criterios de evaluación que finalmente permitirán conocer cuál es el nivel de desempeño de los estudiantes.

Aunque los docentes manifestaron que ellos diseñaban en general las propias preguntas y ejercicios, al comparar esto con los productos académicos es posible determinar el uso frecuente de ejercicios basados en textos de estudio o tomados de internet. En este aspecto es necesario aclarar que no fue posible determinar si se compartían los ejercicios entre colegas, pues cada uno tiene grados diferentes.

En cuanto al diseño de estrategias como cuestionarios, ejercicios o preguntas orales cabe anotar que éstas deben partir de los objetivos que dominan el proceso que se sigue en la clase misma, ya que “tienen una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse” Cabaní y Carretero (citado en Yániz y Villardón, 2006, p. 1). En atención a ello los docentes entrevistados manifestaron que constantemente

revisan los objetivos del curso y que dependiendo del aprendizaje de los estudiantes formulan lo que se ha denominado como planes de mejoramiento.

Tabla 4 Planeación del cuarto periodo de la asignatura Lengua Castellana

ASIGNATURA: CASTELLANO		GRADO: 8 ^a		PERIODO: IV	
DOCENTES:				IH: 5 horas	
OBJETIVO GENERAL: Determina características, obras y representantes de las diferentes escuelas o movimientos literarios					
UNIDAD	SABERES	LOGRO	INSTRUMENTOS / EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESEMPEÑO
Escuela y movimientos literario	Clasificación de las escuelas literarias:	Conoce los distintos movimientos literarios estudiados	Cuaderno Expresión oral Expresión escrita Talleres y guías Videos Obras literarias	Orden, presentación, letra, contenido, puntualidad Manejo de contenidos, análisis, síntesis y aplicación. Interpretación de textos y materiales audiovisuales. No argumenta, ni sustenta con propiedad.	SUPERIOR: Comprende la importancia de las escuelas literarias
					ALTO: Categoriza la importancia de las escuelas literarias
					BÁSICO: Diferencia la importancia de las escuelas y movimientos literarios
					BAJO: Narra obras literarias

El uso de videos y otros recursos de tipo tecnológico se da en la medida de que el tema lo amerite y aunque no es frecuente, los docentes dicen hacer uso continuo de ellos, demostrando que se tiene una percepción muy limitada de los alcances de tales recursos y sus posibilidades de uso dentro del aula o como apoyo para el desarrollo de la asignatura.

Las respuestas que se obtuvieron frente a la pregunta de cuál es la estrategia de mayor efectividad al momento de evaluar son muy dispersas, pues van desde

preguntas unidas al progreso de la clase, pasando por conversatorios para ampliar el tema, hasta las preguntas tipos “saber” que ya se explicaron ampliamente en otro apartado de este documento.

4.2.1.2.3. **Retroalimentación.** Es importante iniciar este apartado indicando que para Casanova (1997) la retroalimentación debe ser permanente en el aula, además de ofrecer informes periódicos formales escritos en los que se recogen las valoraciones y los objetivos ya sean alcanzados o pendientes, pero que desafortunadamente solo algunos buenos docentes tienen presente esto durante el desarrollo de su trabajo.

Ateniéndose al concepto anterior los tres docentes entrevistados se inclinaron por el concepto universal que indica que a partir de la evaluación se inicia la retroalimentación, porque se comprende la evaluación como “uno de los elementos clave del proceso de enseñanza aprendizaje, por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad” Rodríguez (Citado por Villardón, 2006, p.57). En este sentido se menciona a los conversatorios como la forma más habitual de hacer la retroalimentación, cosa que quedó ampliamente confirmada al comparar estos resultados con los de la revisión de los productos académicos, pues evidentemente es muy poca la retroalimentación escrita que se encontró en ellos.

En el mismo sentido del párrafo anterior, pero esta vez refiriéndose al uso que se hace con los resultados se encontró que el índice de pérdida durante y

después del cierre del periodo académico no disminuye como se podría esperar luego de recibir las respuestas obtenidas en la entrevista.

4.2.1.2.4. **Evaluación.** Nicol y Milligan (2006). Afirman que ésta ofrece información a los profesores para mejorar su enseñanza y dejan claro que a partir de ella se puede mejorar la autoestima y la motivación de los estudiantes, cosa que fue reafirmada tanto en la encuesta como en la entrevista hecha a los estudiantes. Es por ello que en este apartado se debe resaltar el constante interés de los docentes por hacer de la evaluación un proceso continuo.

Manejar el tiempo de la evaluación no es precisamente el fuerte de los docentes, ni mucho menos de los estudiantes, pues como es bien sabido son muy pocos los docentes que se preocupan por estandarizar pruebas, medir tiempos y ritmos de aprendizaje. El manejo del tiempo no solo se debe revisar al momento de evaluar, sino también del uso que se hace de él en el desarrollo de la clase, pues aunque se tienen periodos claramente definidos (60 minutos por clase), no es posible determinar el tiempo necesario para evaluar correctamente, en esto fueron enfáticos los docentes que todo depende del grupo y de los ánimos del momento, en especial cuando la evaluación se hace de forma oral.

Otro aspecto importante de la evaluación que se puede determinar con la entrevista es el manejo de concepto mismo de la evaluación inicial, formativa y final que manejan los docentes, quienes aunque no lo manifestaron abiertamente, los confunde impidiéndoles dar una apreciación correcta a cada momento.

4.2.1.2.5. **Autoevaluación y coevaluación.** El proceso de autoevaluación y coevaluación debe ser dirigido y orientado de tal forma que el estudiante pueda ser

suficientemente objetivo con sus apreciaciones, evitando caer en la tentación del facilismo, revanchismo o negligencia. Si el docente logra que su estudiante tenga el suficiente conocimiento de la importancia de la evaluación y sus fines, logrará que este proceso pueda cumplir con su cometido.

Ante el requerimiento de cómo se evalúan los estudiantes y como se evalúa el propio maestro, es claro que solo se puede dar un concepto objetivo sobre los segundo, porque la mayoría de los esfuerzos en la evaluación están dirigidos a evaluar desde afuera y en especial porque así lo esperan los estudiantes.

Al preguntárseles a los docentes si las evaluaciones fuerzan cambios en las planeaciones y programaciones respondieron afirmativamente, pero al revisar los programas de inicio de año con los desarrollados hasta el momento se puede ver que la preocupación está orientada en especial a cumplir con lo agendado, aún a costa de las necesidades de los estudiantes.

4.2.1.2.6. *Ética*. Para Coll y Martín (citados por Díaz y Hernández, 2002) en las práctica docentes es común observar marcada diferencia entre lo que se enseña y lo que finalmente se evalúa, pues el discurso tiende a ser mucho más llamativo que los resultados mismos, pero sobre todo porque no se tiene suficiente claridad sobre las razones de la evaluación. Es precisamente este aspecto el que mejor refleja el término “evaluación sanción” que acuñaron los docentes colombianos cuando el ministerio les anunció que para poder ascender en el escalafón deberían ser evaluados.

Tanto en la entrevista como en la encuesta se pudo comprobar que el aspecto referido a la ética genera mucha confusión entre docentes y sobre todo poca

preocupación por comprender sus alcances, sobre todo por el desinterés que se tiene sobre los aspectos que de una u otra manera pueden afectar los resultados y que tienen su origen en la ética educativa.

4.2.1.3. *Instrumento 003 Evaluación de productos académicos: retroalimentación y calificación.* La revisión de estos documentos se hizo a partir de la selección de cinco trabajos, evaluaciones, ejercicios o cuadernos de doce estudiantes previamente seleccionados de los tres cursos que participaron en esta investigación.

Los productos académicos son las respuestas de los estudiantes a las solicitudes y actividades que los docentes les proponen con el fin de profundizar, mecanizar o comprender eficientemente una temática determinada. Lo esperado es que cada colegio estandarice los productos académicos, primero a nivel de áreas y luego a nivel institucional, como es el caso de la institución educativa en la que se desarrollo la presente investigación; pero que en la práctica no es coherente con lo formulado en sus metas.

Un ejemplo de lo que se viene diciendo en el párrafo anterior es la solicitud expresa del Sistema Institucional de Evaluación del colegio en mención que exige a sus docentes calificar “el ser”, “el saber” y “el saber ser”. En cuanto a la calificación del saber existe la solicitud expresa de hacer una prueba tipo saber (con las técnicas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES) cada final de periodo, pero que evidentemente cada docente lo hace según

su propio criterio, o simplemente lo reemplaza por otra evaluación con características distintas.

Por lo anterior, al revisar algunos productos académicos (60 en total) se encontró que los productos generalmente dependen de los contenidos y objetivos seleccionados (Casanova, 1997) y de los estudiantes mismos. Pensando en ello se seleccionaron 12 estudiantes de los cursos 8.1, 8.2 y 9.1, revisando su avance académico para poder seleccionarlos como de rendimiento alto, medio alto, medio y bajo, es decir 4 por cada curso. En la tabla 5 se muestra la clasificación de los productos recogidos según cada docente y curso, allí se presentan los datos de manera general sin especificar la categorización de los estudiantes ni de los cursos, pero se hace claridad que el nombre de docente 1,2 y 3 corresponde a los cursos que se han venido nombrando.

Tabla 5 Clasificación de los productos recogidos

Fuente	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Total	%
Libreta de ejercicios	0	0	10	10	17%
Libro de texto	10	10	5	25	42%
Otro lugar	10	10	5	25	42%
TOTAL	20	20	20	60	100%

En dicha tabla se debe resaltar que en la libreta de ejercicios no se reportó su uso en dos de los cursos, dado que las asignaturas son diferentes pues no fue posible encontrar docentes que orientaran la misma asignatura pues el tamaño de la institución investigada es de tan solo 10 docentes, que orientan un total de 13 asignaturas.

En cuanto al tipo de productos solicitados se puede notar que los portafolios, los diagramas y la investigación no fueron usados por estos docentes como una herramienta de calificación y que aunque en general no se usa una libreta de ejercicios si se les enseña a los estudiantes utilizando este mecanismo, pues es de resaltar que el 42% de los productos obedecen al conjunto de ejercicios tal como se muestra en la tabla 6.

Llama la atención que en la asignatura de matemáticas se califiquen los escritos, pero al revisar algunos cuadernos se encuentra que la docente utiliza esta herramienta como parte de la evaluación formativa al transversalizar los contenidos propios de su área con los del español y las ciencias sociales y económicas.

Tabla 6 Tipo de productos solicitados

Tipo	Profesora			Total	%
	1	2	3		
Conjunto de ejercicios	5	10	10	25	42%
Examen rápido	10	5	5	20	33%
Avances proyecto/portafolios	0	0	0	0	0%
Escritos	5	5	5	15	25%
Diagramas	0	0	0	0	0%
Investigación	0	0	0	0	0%
TOTAL	20	20	20	60	100%

Finalmente la tabla permite ver que el examen rápido siempre será la forma preferida por los docentes y a veces por los estudiantes para reportar el aprovechamiento o falencias propias de la actividad educativa. Aquí se debe dejar claro que no se encontró en ningún momento evidencia del uso de rúbricas de evaluación y que por el contrario los exámenes rápidos muchas veces sirven como

elementos que ayudan a controlar la disciplina del curso perdiendo en cierto sentido el objetivo de la evaluación que según González (2001) es valorar el aprendizaje tanto en su proceso como en los resultados; pues de esta manera se le da mayor fuerza y atención al resultado que al proceso mismo.

En cuanto a la evaluación de productos académicos, específicamente lo referente a la retroalimentación y la calificación se analizó la frecuencia que existe en cuanto al mejoramiento de ciertos aspectos como la forma, el contenido y el aspecto emotivo.

El aspecto calificado bajo el aspecto forma (tabla 7), revisó si los docentes se preocuparon por revisar aspectos como redacción, ortografía, caligrafía, estilo de presentación, creatividad, originalidad, extensión del producto, presentación y uso de tablas y gráficas. Allí se encontró que de los tres docentes investigados solo uno revisó la redacción a dos de sus cuatro estudiantes, a pesar de ser éste el profesor de lenguaje que justo del que se esperaría vigilara este aspecto con mayor sigilo. Sin embargo la ortografía si fue tomada en cuenta por los tres docentes y ésta junto con el aspecto de la presentación misma fueron los que presentaron mayor porcentaje de frecuencias alcanzando el 20% y el 50% respectivamente. En contraposición a ellos está el aspecto de la presentación de gráficas que solo reportó una revisión, catalogándose como el de menor frecuencia en la investigación. Muy parecido a ello está el aspecto de originalidad que reportó una frecuencia de dos. Todo esto sugiere que los docentes se concentran únicamente en el estilo de presentación general y se olvidan de los detalles que le dan al documento un valor agregado.

Tabla 7. Mejoramiento de ciertos aspectos (forma)

Aspecto	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Frecuencia	%
Redacción y/o cohesión entre ideas o párrafos.	0	2	0	2	7%
Ortografía.	1	3	2	6	20%
Caligrafía.	4	0	0	4	13%
Estilo o forma de presentación.	0	10	5	15	50%
Creatividad / originalidad.	1	1	0	2	7%
Extensión del producto.	0	0	0	0	0%
Presentación y uso de gráficas o esquemas.	0	0	1	1	3%
TOTAL	6	16	8	30	100%

Los aspectos referidos al contenido que se presentan en la tabla 8 señalan que los docentes solo se interesaron en dos aspectos, de los cuales el aspecto del “lenguaje descriptivo que señale puntualmente errores o área de puntualidad” fueron los que más frecuencia tuvieron, ya que su porcentaje alcanza el 66,7%; sin embargo debe anotarse que en uno de los tres cursos no se tuvo en cuenta este aspecto. El segundo aspecto en el que los docentes se fijaron fue “señalamientos relacionados con estándares o metas previamente estipulados que debía contener el producto” para el cual la frecuencia fue de tan solo dos lo que le representó el 33,3% pues como ya se dijo este los docentes de esta investigación hacen pocas observaciones a los documentos entregados por los estudiantes.

Tabla 8 Mejoramiento de ciertos aspectos (contenido)

Aspecto	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Frecuencia	%
Lenguaje descriptivo que señale puntualmente errores o áreas de oportunidad.	1	3	0	4	67%
Señalamientos relacionados con estándares o metas previamente estipuladas que debía contener el producto.	1	0	1	2	33%
Señalamiento sobre el cumplimiento global del producto sobre criterios señalados.	0	0	0	0	0%
Señalamiento sobre el cumplimiento parcial del producto sobre criterios señalados.	0	0	0	0	0%
Señalamiento de algunas alternativas para mejorar el producto o sobre el desarrollo de alguna habilidad en particular.	0	0	0	0	0%
TOTAL	2	3	1	6	100%

Las apreciaciones que se refieren al aspecto afectivo (tabla 9), se centran especialmente en símbolos y enmendaduras que hacen los docentes cuando quieren resaltar algo, pero es importante recordar que en general se adolece de este tipo de anotaciones, por ejemplo no fue posible encontrar ni una frase larga y las frases cortas se limitaron a una palabra que expresaba aprobación: “bien”.

Tabla 9 Mejoramiento relacionado con el aspecto afectivo

Aspecto	Profesora	Profesora	Profesora	Frecuencia	%
	1	2	3		
Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como aceptación/ aliento	2	5	1	8	29%
Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como desaprobación/ rechazo	10	1	7	18	64%
Cantidad de mensajes largos (oraciones enteras)	0	0	0	0	0%
Cantidad de mensajes cortos (frases cortas)	1	0	1	2	7%
Contiene lenguaje descriptivo	0	0	0	0	0%
Contiene lenguaje imperativo	0	0	0	0	0%
TOTAL	13	6	9	28	100%

Finalmente es muy importante reconocer que los docentes investigados tienen gran fijación por la nota numérica que arroja un trabajo, por lo que todos los trabajos estudiados presentan calificación y todos cuentan para la calificación de final de periodo y aunque algunos deben hacerse nuevamente, dicha calificación sigue contando de alguna manera, es decir, el docente considera el hecho de revisar y calificar como un trabajo que debe rendir frutos y en este caso es la nota.

4.2.2. Resultados del estudio 02.

4.2.2.1 Instrumentos 004 y 005 Cuestionario sobre la utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula comparado

con los resultados de la entrevista alumnos. Antes de presentar los resultados de estas dos actividades es importante recordar que el cuestionario se aplicó a sesenta estudiantes de los cursos 8.1, 8.2 y 9.1, pero la entrevista solo la presentaron doce estudiantes, es decir cuatro por cada curso. La entrevista como se explicó en la metodología se hizo de tal forma que los estudiantes se sintieran cómodos, pero a pesar de ello los estudiantes dieron respuestas orientadas especialmente al ideal esperado, es decir con una mirada muy optimista de su rol como discípulo.

Con la entrevista se pretendió identificar el uso de la información que emite el alumno sobre la utilización de la misma y su percepción en torno a las prácticas de evaluación formativa, para ello se les formuló las 10 preguntas que ya habían respondido en el cuestionario diligenciado con anterioridad. El cuestionario uso como tópicos de valoración la escala de Likert a partir de los números del 1 al 5, siendo el 1 “siempre”, el 2 “casi siempre”, el 3 “a veces”, el 4 “casi nunca”, y el 5 “nunca”. Precisamente el haber diligenciado primero el cuestionario y luego la entrevista pudo haber influido para que las respuestas mantuvieran una gran cohesión y coherencia al compararlas.

En cuanto a la pregunta de investigación ¿recibes por parte de tu profesor (a) trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico? En la entrevista se respondió que sí y en el cuestionario la media estuvo entre 1,45 y 1,75 para los tres cursos y además agregaron que la reciben con mucha frecuencia, pero al revisar los productos no fue posible comprobar lo respondido en este punto.

Al preguntárseles por lo qué hacen cuando reciben comentarios hechos a los trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a), la respuesta fue que en general las leen con detenimiento y luego siguen las instrucciones si es necesario. En este sentido González (2001) afirma que se dan estrategias de control y autorregulación en los estudiantes, como sujetos de la actividad y que su autovaloración personal se da a partir de la interacción con los demás copartícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje y su confrontación personal; de donde se puede inferir que las respuestas obedecen más a lo que se quiere que a lo que se es.

La pregunta número 3 indagaba si se estaba de acuerdo con lo que el profesor(a) apunta en los trabajos o exámenes y al igual que en las dos respuestas anteriores se respondió entre siempre y casi siempre. Esta respuesta puede analizarse bajo los argumentos de (Ormart, 2005) quien afirma que existe cierto desequilibrio de poder en la interacción propia entre el evaluado y el evaluador, sobre todo si se tiene en cuenta el estrato social en el que se desarrollo esta investigación.

La siguiente pregunta fue: ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros? A ella tanto en la entrevista como en el cuestionario se respondió positivamente, permitiendo con ello analizar que si bien los estudiantes admiran y respetan a sus profesores no se creen con criterio suficiente para criticarlos, ni mucho menos a sus prácticas pedagógicas.

La quinta pregunta que se les formuló averiguaba si cada vez que se le presentaba una duda buscaba a su profesor para aclararla, se encontró que salvo en el curso 8,2 donde algunos estudiantes manifestaron que no se preocupaban por

ello, en los demás cursos y estudiantes la constante es de preocupación inmediata por aclarar lo que no se comprendió al momento de la explicación o desarrollo de trabajo.

En cuanto a la sexta pregunta, que decía: Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica? La respuestas del cuestionario dieron como resultado una media de 1,4 aproximadamente, con una desviación estándar de 0,6 aproximadamente, lo que corrobora lo dicho anteriormente en el sentido de la claridad de los objetivos de la educación, pero la confusión con la práctica, pues, en tanto en estudiantes de alto rendimiento y como en estudiantes de bajo rendimiento, se puede apreciar que la constante es la de aceptar y poner en práctica las observaciones.

La explicación de esta conducta puede encontrarse en la forma como se han educado a los estudiante “puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse” Cabaní y Carretero (citados en Yániz y Villardón, 2006, p. 1) con lo que podría decirse que una persona da tanto como se le exija.

La siguiente pregunta tenía el interrogante de que si ¿poner en práctica los comentarios les ha ayudado a subir las calificaciones?, a lo cual respondieron en forma positiva, pero al igual que en la anterior respuesta se puede deducir que existe un fuerte condicionamiento por la sociedad que espera ciertas respuestas de los estudiantes.

Al preguntárseles a los estudiantes si se sienten motivados o animados a seguir mejorando en las actividades escolares; se obtuvieron respuestas tanto en la

encuesta como en la entrevista, entre siempre y casi siempre, reforzando con ello el respeto que sienten los estudiantes por los conceptos que puedan recibir de sus docentes. Solo unos pocos estudiantes respondieron que “a veces” estos comentarios ayudan, pero son justamente los estudiantes con un marcado índice de rebeldía quienes lo manifestaron.

En cuanto a la última pregunta “¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?” las respuestas se ubicaron entre 1,25 y 1,40, es decir entre siempre y casi siempre, con una desviación estándar de 0,5 confirmando que si existe un fuerte deseo de superación en los estudiantes y que están dispuestos a seguir las instrucciones que les den los profesores.

La confiabilidad de este estudio, que fue medida por el alfa de Cronbach dio un resultado de 0,83 señalando con ello que hay una buena consistencia interna, lo que permite establecer que las apreciaciones emitidas por los investigados están fuertemente apropiadas por ellos; sobre todo por que como se dijo en la metodología, primero se encuestó a 60 estudiantes correspondientes a los cursos 8.1, 8.2 y 9 luego se entrevistaron a cuatro estudiantes de cada curso. Así las cosas se puede determinar que los estudiantes, tienen claro su rol dentro de la educación y en especial saben lo que de ellos esperan tanto docentes como estudiantes.

4.2.3. Cruce de información entre el estudio 01 (profesores) y el estudio 02 (alumnos). Al analizar los dos estudios con el fin de determinar “en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación

formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos”, se encontró que tanto los docentes como los estudiantes tienen claro el concepto de evaluación y lo que se espera de ella, pero que están muy lejos de aspectos como la ética; se podría decir que este aspecto no presenta contradicciones entre uno y otro grupo, lo que reafirma la confiabilidad de los datos obtenidos.

En la entrevista que se les hizo a los dos grupos se notó cierta predisposición por quedar bien ante el entrevistador que en cierta forma representa al sistema evaluativo y por extensión represor, pues desafortunadamente es ese uno de los papeles con que se ha caracterizado tanto a evaluadores como a la evaluación misma. Por ello la mayoría de las respuestas, como ya se dijo, rayaban con la excelencia de los objetivos, pero desafortunadamente se alejaban de la realidad. Por ejemplo los docentes explicaban su interés por la preparación de las evaluaciones y no se encontró evidencia de ello; en tanto que los estudiantes de rendimiento bajo se referían a que las correcciones de sus docentes los hacían reflexionar sobre su papel como discípulos y su responsabilidad con el futuro, pero los resultados académicos se mantenían en el mismo nivel.

Al revisar los productos se pudo evidenciar la falta de anotaciones de los docentes y a la vez la falta de interés por parte de los estudiantes en el desarrollo de la mayoría de actividades, tal como se reportó líneas arriba. En este mismo sentido es muy importante resaltar el interés por parte de ambos grupos de mostrar evidencias del trabajo en clase o fuera ella.

Al revisar algunas preguntas de acuerdo a los resultados obtenidos en cada estudio se ve de forma más detallada lo dicho en párrafos anteriores de este

apartado, por ejemplo la primera pregunta hace referencia a ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje? Encontrando que los docentes si tienen claro que la evaluación formativa ayuda al proceso y que a partir de ella se puede activar el progreso del estudiante, pero a pesar de ello solo aplican las formas tradicionales, en las que intentan fomentar la comprensión y el análisis. De aquí se puede colegir que la institución debe fortalecer la evaluación tanto conceptual como pragmáticamente para que no se quede solo en el discurso.

En la entrevista individual se pudo comprobar que los docentes establecen argumentos que alimentan la orientación de las prácticas pedagógicas que impliquen interpretación, significación y generalización del saber (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) especialmente al mostrar preocupación por el qué hacer de los alumnos. Pero al revisar los productos solicitados a los estudiantes, a la luz de esta pregunta se puede establecerse que al evaluar, el docente, se olvida de la evaluación formativa y solo le apunta a la evaluación final

En cuanto a la segunda pregunta que averigua por la frecuencia con que se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa; se obtuvo que constantemente se revisa y aplica, lo cual presenta incoherencia especialmente si se compara con los resultados académicos de los estudiantes, quienes no muestran precisamente un progreso adecuado; cabe aclarar que los docentes reportan que diariamente se hace evaluación de los aprendizajes y que los resultados obtenidos permiten reforzar objetivos no alcanzados lo cual es confirmada por los estudiantes tanto en la

encuesta como en la entrevista; pero como se dijo anteriormente no es más que la necesidad de la aprobación social, pues los resultados siguen siendo los mismos.

Ante la pregunta ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que lo usan) en el proceso de evaluación formativa? los docentes encuestados reportan sacar poco provecho de los recursos tecnológicos que ofrece la institución para elaborar y aplicar instrumentos de evaluación, salvo dos de ellos que manifestaron no conocerlos, aunque se puede deducir que efectivamente no los conocen porque no se evidencia la aplicación de ninguna actividad a partir de las herramientas y demás recursos tecnológicos. Los demás docentes entrevistados reportan uso de material auxiliar pero la intención pareciera estar direccionada hacia el apoyo para la comprensión y el perfeccionamiento, aspectos que contempla la evaluación formativa (Quiñonez, 2004; Stufflebeam en Casanova, 1998).

Al preguntárseles si analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos, responden en sentido afirmativo, pero como ya se dijera son pocas las evidencias de ello, por lo que podría pensarse que si se hace pero que no se deja prueba de ello pues si es cierto que eventualmente es posible encontrar que los profesores implementan acciones con el propósito de fortalecer los procesos de aprendizaje, adecuando la enseñanza a las características de los alumnos para consolidar el éxito pedagógico (Jorba y Sanmartí, 2008)

Otra pregunta se refería a la evaluación diagnóstica, más precisamente a ¿cómo impacta ésta en la forma de hacer evaluación formativa? y ¿cómo la

evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa? A esto se indicó que “casi siempre” se utilizan los resultados obtenidos a partir de este tipo de evaluación para indicar medidas a sus estudiantes para reforzar conocimientos previos, ajustar los primeros temas del curso y que excluyen los resultados de la calificación, sin embargo la revisión de los planes de estudio y la dinámica propia de los reportes académicos en la institución no confirman lo dicho por los encuestados en especial si se tiene que si la evaluación diagnóstica provee el estado inicial de los estudiantes y la función de la evaluación formativa es la de regular, posibilitando la adecuación de la enseñanza a las características de los estudiantes para consolidar el éxito pedagógico (Jorba y Sanmartí, 2008), tendríamos excelentes resultados tanto académicos como de crecimiento pedagógico institucional.

Al intentar conocer ¿cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa? Se encontró que se escudan en los aspectos legales pero que en especial prefieren comentar con los estudiantes buscando educar a partir del error. A la vez los estudiantes se manifestaron receptivos aunque en general prefieren pensar que ellos no hacen trampas.

En cuanto a la evaluación y autoevaluación tanto los docentes como los estudiantes consideran que hacen correctamente el proceso, pero en ningún caso se puede evidenciar el uso de guías que lo orientaran u otro procedimiento que facilitara este tipo de evaluación, de donde se puede colegir que la praxis tiene una gran brecha que la separa de la teoría.

La investigación que se planeó buscando saber en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos permitió conocer el punto de vista de los estudiantes, que sin ser expertos en el tema aportaron desde la propia vivencia datos que a la postre servirán para mejorar la forma de evaluar en esta institución; de igual manera permitió conocer la versión de los docentes y ratificar que quien se esfuerza por hacer el proceso de la evaluación como se debiera obtiene mejores resultados.

Capítulo 5:

Conclusiones

En este documento se plasman los principales hallazgos y recomendaciones surgidas luego de haber recorrido el camino de la formulación, la búsqueda de información, la aplicación de encuestas y entrevistas a 60 estudiantes y 12 docentes de una institución educativa de Villavicencio, Meta, Colombia. Todo ello con el fin de determinar en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos.

Es importante recordar que en Colombia, el tema de la evaluación siempre ha sido visto con lentes que pueden acomodarse al espectador que los use, tal es el caso de los padres de familia quienes aspiran a que la evaluación exclusivamente confirme buenas notas, aun sin importar el rendimiento académico; pero si se trata del docente, cuando es quien la aplica, espera que se confirme lo que se hizo en clase; de otro lado cuando es al docente a quien se la aplican, en algunos casos procuran evadir la responsabilidad de ser evaluados, resaltando el hecho de que siempre existe la aspiración a que sea evaluación formativa.

Este panorama deja desnuda la complejidad de la evaluación formativa, lo cual fue evidente desde el inicio de la presente investigación, pues ya se notaba cierto desconcierto, temor e inseguridad en los participantes, al momento de abordarlos frente a la temática de este trabajo.

Los resultados indican que todos los miembros de la comunidad educativa estudiada se ven impactados de distinta forma por las prácticas de evaluación y sus usos. Es este el caso donde los padres, los cuales están llamados a hacer un monitoreo permanente y efectivo al proceso educativo, los docentes a enriquecer las prácticas y los estudiantes a apropiarse de los conceptos de la evaluación para que al comprenderla puedan usarla a su favor. En este mismo sentido la investigación indica que los estudiantes se ven influenciados no sólo en los aspectos académicos, sino que también en los aspectos afectivos, pues la relación maestro - estudiante muchas veces incide favorable o desfavorablemente en el rendimiento académico o de permanencia del estudiante en la institución.

Otro aspecto de relevancia en los resultados obtenidos por esta investigación, es el que tiene que ver con el bagaje teórico del profesor respecto al tema de la evaluación formativa, que si bien no son desconocidos por los docentes, parecen no estar dentro de sus prácticas por lo que no llegan a generar los cambios esperados. Es reiterativo el discurso de los docentes sobre la preocupación de utilizar instrumentos formativos que se alejan en teoría y de los típicos procedimientos cuantitativos y acreditadores, pero al revisar la realidad no es comprobable en la magnitud de lo expresado.

No se puede decir que todos los docentes actúen en este sentido, ni con la misma dinámica, por lo cual valdría la pena profundizar sobre cuales son factores que determinan la utilización de la evaluación formativa, esperando encontrar la motivación que incita a los buenos docentes. También sería importante saber cuáles son las formas de evaluación que se realizan para poder determinar que

marcando la diferencia entre la teoría y la práctica y por último sería importante determinar cuáles serían las formas de evaluación más ajustadas a la realidad institucional y a las características de la población atendida, en especial sabiendo que la comunidad de la institución educativa estudiada puede catalogarse como de proyectos a corto plazo.

Durante el desarrollo de la presente investigación, como se ha venido diciendo, los docentes demostraron que saben que la evaluación formativa es un proceso continuo, percibiendo además que la frecuencia con qué se llevan a cabo es la ideal -una evaluación por lo menos por tema- lo cual es igualmente percibido por los estudiantes, quienes reconocen en las apreciaciones constantes de sus maestras y maestros como oportunidades de mejora, sin que esto sea cierto en todo el sentido de la palabra.

El modo como aplican las diferentes actividades evaluativas es probablemente lo que impide que la evaluación formativa cumpla con sus fines, ya que al hacerlo al final de un tema, generando una nota definitiva, además de presionar innecesariamente a los estudiantes; ésta se convierte en evaluación final que es muy distinto a los principios de la evaluación formativa.

Se espera que la evaluación se continúe, por lo que la discontinuidad que existe entre la evaluación diagnóstica, la formativa y la final, en la institución educativa estudiada, impide un verdadero buen uso de los resultados en pro de la educación; lo cual fue demostrado en esta investigación, al analizar las encuestas y entrevistas, pues aunque se manifiesta que se usan los resultados finales para planear nuevos cursos, el sistema de planeación institucional lo impide pues es

necesario planear de manera que en todos los grados se puedan activar los mismos temas y esto solo se puede hacer parcialmente al momento de aplicar la evaluación diagnóstica para ajustar nuevamente.

Una recomendación que surge luego de establecer el uso que se le da a la evaluación, en particular para esta institución, es la de conocer cuáles son los procesos que se realizan con el ánimo de lograr un verdadero engranaje de esta y en especial de los resultados obtenidos de ella y de los nuevos contenidos que surgen, o deben surgir, y de lo que se espera, pueda representar verdaderamente el sentir institucional, es decir, que no sean voces aisladas sino verdaderas respuestas de lo que la comunidad educativa responde, reclama y necesita frente a los comportamientos de la evaluación.

El conocimiento de los criterios institucionales frente a los que el docente maneja, ahondando en las prácticas de los profesores, puede ser motivo de una nueva investigación en la institución que sirvió de apoyo a la presente. De otro lado, es interesante descubrir que parece que los estudiantes no han logrado la comprensión de la importancia de una correcta evaluación, ni mucho menos diferenciarla de la que solo busca medir mecánicamente sin profundizar las razones y las posibles falencias tanto del instrumento como del individuo evaluado. No es extraño saber que al estudiante común, no le interese mucho el proceso sino el resultado final, es decir, la nota y que peor que eso es que la nota “buena” aniquila por completo el interés de éstos por el conocimiento en sí.

Lo que se encontró frente a los comentarios que hacen los docentes a los trabajos, tareas y ejercicios de los estudiantes indica que podría existir la creencia,

de que no son necesarias las observaciones escritas o que cuando se hacen verbalmente éstas adquieren un valor especial.

Vale la pena preguntarse si es suficiente con la preocupación y no deja de ser motivo de una futura investigación el pensamiento del docente frente a los estudiantes y en especial frente al rendimiento; tratando con ello de demostrar sí es posible que el docente pueda guiarse tomando como eje rector sus sentimientos más que los cánones institucionales frente a la repitencia escolar. Pero es importante reconocer que lo que verdaderamente debe importar es la calidad que tengan las retroalimentaciones de tal forma que a partir de ellas se pueda sembrar la semilla que a la larga llegue a contribuir, de alguna manera, al desarrollo de la sociedad (Frade, 2009). pues de alguna manera se impactará directamente sobre los estudiantes o indirectamente en sus padres de familia.

Por otro lado, los tiempos que manejan los docentes frente a la evaluación, no están regulados en la institución de ninguna forma, sin embargo, a nivel nacional existe una evaluación anual denominada las pruebas Saber, (ICFES, 2012) que se aplican en los grados 3°, 5°, 9° y 11°, la cual mide tiempos y exige su cumplimiento al pie de la letra. En esta prueba la institución ha sido calificada reiterativamente con un rendimiento “medio-bajo”, reflejando no solo el bajo nivel académico, sino probablemente también la destreza de los estudiantes en el manejo de este tipo de pruebas. Lo anterior está indicando la necesidad de determinar la favorabilidad de estandarizar algunos protocolos de evaluación o de dejarlos que se acoplen a los contextos de esa comunidad.

A propósito de la prueba nacional, el ICFES, que es la entidad encargada de realizarla, ofrece la posibilidad de adelantar investigaciones patrocinadas, usando sus bases de datos con la intención de mejorar los procedimientos y técnicas de evaluación en el país. Una recomendación importante para la institución educativa participante es la de revisar el histórico de los resultados y a partir de ello proponer los respectivos planes de mejoramiento.

Tratamiento aparte merecen los productos académicos, con los cuales surge la idea de archivarlos y sistematizarlos con el fin de compararlos en cursos paralelos con el mismo docente o con docente distinto buscando de determinar las diferencias y similitudes entre orientadores y discípulos. Se sabe que frente a los productos normalmente los padres de familia tienen comentarios que hacer y la mayoría de las veces los formulan en sentido negativo hacia el docente, por lo que resultaría interesante poder estudiarlos y a la vez responder a los requerimientos sobre su aplicabilidad en la educación.

En el mismo sentido de los productos académicos, surge la idea y necesidad de la aplicación de las herramientas tecnológicas en favor de la educación, ya que éstas brindan oportunidades valiosas para el uso, diseño y aplicación de instrumentos pedagógicos, los cuales son poco usados por los docentes en esta institución, a pesar de contar con los recursos institucionales básicos. Sin embargo debe anotarse que los docentes en general rechazan su uso debido especialmente al analfabetismo digital.

Resulta entonces prioritario, investigar cómo optimizar los recursos institucionales para formar estudiantes acorde a las exigencias sociales, pues para

nadie es un secreto que los nuevos hombres deben tener la calificación de “ciudadano digital” la cual se logra solo con el conocimiento y aplicación de tales herramientas. Además de ello también es interesante saber cuáles serían los factores que determinan el uso de recursos tecnológicos por parte de los docentes; descartando de antemano que en la institución educativa donde se desarrolló la investigación la población docente supera ampliamente el rango de los 50 años de edad.

Una conclusión importante tiene que ver con la forma de reportar calificaciones dadas, pues la manera de hacerlo es a partir la evaluación sumativa, muy a pesar que en esa institución educativa se evalúan por separado los “conocimientos y concepciones”, las “habilidades” y la “presentación y organización”; siendo la primera lo referente al SABER, es decir la parte cognoscitiva, la segunda el HACER, que se refiere explícitamente a las destrezas y la tercera referida al SER, que no es otra cosa que todos los componentes referidos a la voluntad y en general a la actuación del estudiante. Precisamente por ello surge la pregunta de si son o no claros los reportes tanto para los docentes como para los estudiantes y padres de familia.

Aunque este estudio no revisó los boletines que periódicamente se emiten para entregar calificaciones a los padres de familia, si vale la pena estudiar este aspecto para determinar entre otras cosas si se hace con la eficiencia necesaria, si son lo bastante expeditos en la información, si reflejan coherentemente lo calificado durante el periodo escolar que informa y si tienen algún efecto en los estudiantes o padres de familia. Es probable que los estudiantes, padres de familia

y docentes se queden esperando que a partir de la entrega de dichos boletines haya una retroalimentación de la contraparte, es decir que una futura investigación podría elevar el concepto de evaluación y en especial el de la retroalimentación.

El impacto de la evaluación en cada uno de los miembros de la comunidad educativa y lo encontrado en esta investigación señalan que se hace necesario un estudio más profundo que permita corroborar objetivamente dicho impacto, así como los ajustes que se han hecho al interior de cada institución, pues a pesar de que existe una reglamentación general se sabe que cada escuela establece ciertas reglas y que en la práctica cada docente impone su forma personal.

En cuanto a las calificaciones, de las que precisamente tanto docentes como estudiantes manifiestan que se mejoran luego de cada evaluación y que se pudo comprobar que no es cierto, surge la pregunta sobre si ¿teniendo una relación frecuente docente-estudiante, qué otros aspectos pueden interferir en esta población para alcanzar los objetivos de aprendizaje? Tal vez valdría la pena conocer como se evalúan los aspectos actitudinales y sabiendo que existe una tendencia a la subjetividad se debería determinar que acciones se están utilizando para medir este aspecto y si la autoevaluación y coevaluación cumplen con efectividad su misión.

Antes de finalizar este capítulo se debe recordar que la evaluación más que un proceso de verificación de avances y resultados es un proceso reflexivo y que los docentes en general buscan que a partir de ella se impacte el proceso de enseñanza, pero que tal vez por desconocimiento o confort no aplican las acciones pertinentes para que la teoría pueda reflejarse en las aulas de clase

Es cierto que se usa la coevaluación y la autoevaluación, desde una perspectiva formativa, pero no sistemática lo cual lleva a plantear la necesidad de estructurar estas prácticas a partir de protocolos que permitan que los estudiantes verdaderamente se autoevalúen y den conceptos coherentes de sus compañeros de clase, haciendo de la evaluación una reflexión permanente no solo desde el aspecto cognitivo sino desde la integralidad que requiere la educación

Llegar a la formación integral que supone la educación de excelencia y en especial la evaluación es para el caso de la institución investigada posible pero no tan cercano, pues es evidente el tradicionalismo en algunas prácticas, con el agravante de ser un tema poco abordado y tabú. Es por ello que el tema de la ética merece capítulo aparte, pues como se pudo evidenciar en esta investigación, los datos no fueron muy confiables demostrando cierto recelo y poca comprensión del tema.

Lo referente a la ética indica, en primer lugar, que la teoría y la práctica deben ser revisadas minuciosamente de tal forma que los ideales sean coherentes con los resultados, sobre todo si se tiene en cuenta que la tarea del docente es velar por que sus estudiantes aprendan y progresen mientras se divierten, pero en los resultados se identifica que más del 30% no muestran progreso en sus conocimientos y son apáticos a la asignatura.

En segundo lugar se debe evaluar el uso que se hace de la evaluación como un medio para “disciplinar” a los estudiantes, es decir para lograr su atención o mostrar el valor de lo dicho por el docente. En este sentido es importante estructurar procesos evaluativos que permiten la apropiación de valores por parte

de los estudiantes, haciendo de la evaluación una actividad enriquecedora en todo el sentido de la palabra.

Otra conclusión que generó el estudio realizado es que en Colombia la educación podría mejorar si no solamente se evaluaran a los docentes vinculados bajo en decreto 1278 de 2002, sino además a los del régimen anterior (decreto 2277). El artículo 26 del decreto 1278 Indica que “el ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente. Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor” dejando claro que el docente debe reportar altos niveles de eficiencia, idoneidad y calidad, con lo cual se crea una nueva cultura de la evaluación.

Si a un docente se le mide por sus resultados, con seguridad será mejor maestro y tendrá una visión mucho más amplia del sentido de la evaluación, se preocupará porque sus estudiantes comprendan el valor de los conceptos estudiados, de la responsabilidad que implica su rol y tendrá mucho más claro todos los procedimientos propios de la evaluación.

En cuanto a los sistemas institucionales de evaluación (SIE) que cada colegio adopta según sus propios criterios se concluye que aunque tienen claros los conceptos y los procedimientos, no tienen herramientas que permitan hacer el seguimiento total de su aplicación al interior de las aulas de clase. Es por ello que surge la necesidad de establecer mecanismos de verificación y control por parte de los coordinadores de educación en cada plantel para que las normas no se queden en letra muerta.

Finalmente se deja constancia de la necesidad imperiosa de que los estudiantes estén mejor informados sobre la evaluación, sus términos y condiciones al igual que sus derechos. Como se reportó en los resultados, algunas de las respuestas de los estudiantes obedecían más al compromiso con la sociedad que al conocimiento mismo del tema. Es muy importante brindar a los estudiantes suficientes herramientas para que desde su puesto logren exigir el adecuado uso de la evaluación.

Por último se debe decir que la evaluación formativa es un tema que amerita mayor análisis y conocimiento por parte de los docentes.

REFERENCIAS

- Ainsworth, L. y Viegut, D. (2006). *How to connect standards-based instruction and assessment*. California: Corwin Press
- Álvarez, I. (2008). *Evaluación del aprendizaje: una Mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. Barcelona, España: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.
- Álvarez, J (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Álvarez, M. (1993). *El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Cuadernos de pedagogía No 219.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). “Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso” *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, n.218.pp.25 a 48.
- Camargo, I y Pardo, C. (2009). *Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, p 16. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/uvirtualeducaionsp/Doc?id=10357189&ppg=16>.
- Campbell, A. y Katona, G. (1979). *La encuesta por muestreo: una técnica para la investigación en Ciencias Sociales* en los Métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Casanova, M. (1997). *Manual de Evaluación Educativa* (2ª. Ed.). Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.
- Casanova, M. A. (1998). *Manual de evaluación educativa*. Capítulo 3 Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. Recuperado de: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/pdf/evaluacion/casanova/casanova3.pdf>,
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Coll C., Marchesi P., y Palacios J. (1996), *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, España: Alianza editorial. Tomo II.

- Coll, C., Martin, E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I. y Zabala A. (2007). *El Constructivismo en el Aula. Una perspectiva constructivista*. Barcelona, España: Graó.
- Coombs, P. (1987). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España: Ed Península.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (2a. ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- De Vizenci, A. y De Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos: Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo, Abril- junio*, (17-22).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Dorado, C.R. (2002) *Encuesta*. En Apunte de cátedra del taller de metodología de la investigación aplicada. Parte 2 p 57-71.
- Falieres, N. y Antolin, M. (2005). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder Evaluarlo*. Buenos Aires, Argentina: Cadiex.
- Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde el preescolar hasta el bachillerato*. México, D.F. Grafisa S.A.
- Fuentes, M. y Herreros, J. (1999). *Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación*, *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- Gallardo, T. (2004). *La educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad empresa: hacia un modelo de superación a directivos*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, Cuba: Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Garza, E. L. (2006). *La evaluación educativa*. México, D.F.: Red Revista Mexicana de Investigación Educativa. p 813. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/uvirtuaeducacionsp/Doc?id=10125653&ppg=9>
- González, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. La Habana, Cuba: Revista Cubana de Educación Superior.
- Hadji, C. (1991). *L'évaluation des actions éducatives*. París, Francia: PUF.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, p. (2008). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F: McGraw- Hill.

- ICFES. (2012). Obtenido de www.icfes.gov.co: Recuperado el 7 de 09 de <http://www.icfes.gov.co/examenes/acerca-de-las-evaluaciones/como-se-califican-las-pruebas>
- I.E.A.R. CASD. (2012). PEI. En I. CASD, *PEI* (pág. 300). Villavicencio: Multicopiado.
- I.E.A.R.CASD.(2011) *Proyecto Educativo Institucional -PEI-* Villavicencio. Manuscrito no publicado.
- Jorba, N. S. y Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación1 Jaume *Universidad Autónoma de Barcelona* Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n. 20, pp.20-30, noviembre 1993. En: *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, 2008, Grao, Barcelona, pp. 21-42. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=uaq_783f-64C&pg=PA21&dq=La+funci%C3%B3n+pedag%C3%B3gica+de+la+evaluaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=8DB1T-MxhfyCB-nyhJcP&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=La%20funci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n&f=false
- López, N. E. (2009). Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Universidad de Caldas. p 5. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/uvirtualeducacionsp/Doc?id=10353289&ppg=5>
- López, V., Monjas R., Gómez J., López E., Martín J., González J., Barba J., Aguilar R., González M., Heras C., Martín M., Manrique J., Subtil P. y Marugán L. (2006). *La Evaluación en Educación Física Revisión de Modelos Tradicionales y Planteamiento de una Alternativa. La evaluación formativa y compartida.* Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web 1988-2041 Recuperado de: http://www.retos.org/numero_9_10/retos10-3.pdf
- McDonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1), 3-13.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación.* Capítulo II, artículo 10. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Documento No. 3, p. 12.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto No. 1290 Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de*

educación básica y media. Artículo 3. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto Nacional 1850 del 13 de agosto de 2002
Moreno, T. (2011). *Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), pp. 130-144. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>.

Nicol, D. y Milligan, C. (2006). *Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven principles of good feedback practice*. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (64-77) New York, EEUU: Routledge.

Oficina de Evaluación Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002). *Manual de Seguimiento y Evaluación de resultados*. New York, EEUU: United Nations Plaza. P. 5. Recuperado de:
<http://web.undp.org/evaluation/documents/HandBook/spanish/SP-M&E-Handbook.pdf>.

Ormart, B. (2005) *Ética de la evaluación educativa*. Publicación en línea. Año II. Granada (España). Número 3. Julio de 2004. ISSN: 1695-324X. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero6/Articulos/Formateados/7La.pdf>

Páramo, P. (2009). *Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana Facultad de Educación., p 4.
Recuperado de:
<http://site.ebrary.com/lib/uvirtualeducacionsp/Doc?id=10344861&ppg=5>

Ríos, D. (2007). *Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas*. *Educ Med Super*; 21(3). Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000300004&lng=es.

Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). *Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems*. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 32, 1-19.

Ruíz, J. (1995). *La evaluación formativa criterial aplicada un centro de educación primaria*. *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, n 1, . Servicio de Publicaciones. Madrid, España: Universidad Complutense.

Santos, M. (1999). *Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires. Editorial del magisterio del Rio de la Plata.

- Segura, M. (2007). *La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructorista*. Revista electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” Enero – abril. Vol 7 Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44770113.pdf>
- Sheppard, L. A. (2006). *La Evaluación en el Aula*. Capítulo 17 de la obra Educational Measurement, 4ª Edición. México, D.F.: ACE/ Praeger Westport.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Universidad Piloto de Colombia (2007). *Formación Basada en Competencias*. Recuperado de: <http://www.unipiloto.edu.co/resources/files/09022010110439998.pdf>,
- Vasquez, C., Carrillo, M., Sepiarski, P. y Escobar, M. (2010). *El proceso de retroalimentación en la educación. Un aporte al aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios*. Decimoquintas jornadas “investigaciones en la facultad de ciencias económicas y estadísticas”. Noviembre 2010. Universidad nacional de rosario. Recuperado de <http://www.fcecon.unr.edu.ar/sites/default/files/u16/Decimocuarta/Vasquez,Caravallo,elprocesoderetroalimentacion.pdf>
- Villardón L. (2006). *Evaluación del Aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Educatio, Siglo XXI. Vol 24.
- Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Ohio, EE:UU.: National Middle School Association (NMSA).
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao, España: ICE de la UD. Cuadernos monográficos del ICE, núm. 12.

Apéndices

Apéndice 1. Archivo fotográfico alusivo a la institución educativa participante.



Apéndice 2. Encuesta a docentes: Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje.

Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información que puedas proporcionarnos acerca de la manera en que tú, profesor, llevas a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en la(s) materia(s) que impartes en la institución donde laboras. Si no tienes una materia a cargo en este momento, puedes hacer alusión a las prácticas que realizabas para evaluar las materias que anteriormente hayas impartido.

Instrucciones:

Este instrumento consta de dos partes. La primera contiene una serie de preguntas de índole demográfica. Deberás llenar o marcar la información correspondiente. En la segunda parte existen una serie de afirmaciones y preguntas en torno a ciertas prácticas comunes para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Marca con una "X" el valor que más se acerque a la frecuencia con que realiza las prácticas descritas. No deje ninguna afirmación sin contestar.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

I. Datos generales del docente:

Nombre(s): RODOLFO

Apellido paterno: RODRÍGUEZ

Apellido materno: ALFÉREZ

Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa): 23/06/1975

Género:

Masculino Femenino

País en el que vive: COLOMBIA

Estado en el que vive: VILLAVICENCIO-META

Área de formación profesional (licenciatura estudiada):

Ciencias políticas Derecho Educación/Normal Enseñanza idiomas extranjeros

Filosofía Física Geografía Historia

Ingeniería Lingüística Matemáticas Medicina

Psicología Sociología Química Veterinaria

Otro

Número de años cumplidos de experiencia de trabajo en el campo educativo: 11 años

Nivel educativo en el que trabaja (puede señalar más de uno si es necesario)

- Pre-escolar Primaria Secundaria Preparatoria Licenciatura
 Posgrado y/o capacitación

Número de años que tiene trabajando en el o los niveles educativos señalados

Nivel *secundaria* = *11* años

Nivel = años

Nivel = años

Área temática (principal) en la que participa como docente

- Matemáticas Español Ciencias naturales Ciencias sociales y humanidades
 Inglés y otros idiomas extranjeros

II. Prácticas en torno a la evaluación del aprendizaje

Afirmaciones sobre la evaluación del aprendizaje en general. Marca con una "X" el valor que más se acerque a la frecuencia con que realiza las prácticas descritas

1. Preparo con suficiente anticipación los instrumentos de evaluación de tal forma que puedo revisarlos con calma antes de aplicarlos.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

2. Diseño los instrumentos de medición teniendo en cuenta que su aplicación esté acorde con la duración de la clase. De esta forma que los alumnos tiene el tiempo suficiente para responder.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

3. Tengo contemplado, dentro de mis funciones docentes, el tiempo que me va a llevar calificar los trabajos realizados por mis alumnos, bien sean tareas o exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

4. Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución **para elaborar** los instrumentos de evaluación

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

5. Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución **para aplicar** los instrumentos de evaluación

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input checked="" type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	---	---------------------------------------	----------------------------------

6. Me siento capaz de diseñar instrumentos de evaluación apropiados para la(s) materia(s) que imparto.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

7. Diseño los instrumentos de evaluación de mi curso en función de los objetivos de aprendizaje definidos para mi materia.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

8. Diseño los instrumentos de evaluación con base en la construcción de una tabla de especificaciones que dé un peso relativo a los objetivos de aprendizaje de mi materia.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

9. Hago una elección adecuada de los instrumentos de evaluación en función de aquellos objetivos de aprendizaje que quiero evaluar.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

10. Superviso que el salón de clases esté lo más adecuado posible (acomodo de pupitres, ventilación, iluminación, etc.) para la aplicación de instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

11. Declaro las reglas claras de lo que se considera copiar antes de la aplicación de los instrumentos de evaluación.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

12. Calculo coeficientes de confiabilidad (por ejemplo la Alfa de Cronbach) una vez que he calificado los instrumentos de evaluación aplicados a mis alumnos.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input checked="" type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	--	----------------------------------

13. Recorro a la opinión de algún colega de la misma disciplina cuando tengo duda sobre qué calificación asignarle a un alumno.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input checked="" type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	---

14. Trato de inferir qué tanto mis alumnos han aprendido mi materia a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

15. Tengo en mente que cada calificación que asigno a un alumno es una constancia que le dice a la sociedad (padres de familia, empleadores u otras instituciones educativas) el grado de aprendizaje que ha logrado.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input checked="" type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	---	---------------------------------------	----------------------------------

16. Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que se presentaron en los instrumentos de evaluación que les aplico.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

17. Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

18. Ajusto mis prácticas de enseñanza en función de los resultados que mis alumnos obtienen al aplicarles los instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

19. Los cambios que propongo para mejorar a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación a mis alumnos, impactan en la gestión de la institución educativa.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

20. Promuevo que mis alumnos, a partir de los resultados de los instrumentos de evaluación, utilicen estrategias metacognitivas y de autoregulación para mejorar sus procesos de aprendizaje.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

21. Mantengo el mismo nivel de exigencia, para todos mis alumnos, cuando solicito trabajos o aplico exámenes.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

22. Soy receptivo a las inquietudes particulares que me puedan presentar algunos alumnos en relación con la evaluación.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

23. Doy a conocer a los estudiantes los criterios que utilizo para evaluar sus trabajos y exámenes.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

24. Evito utilizar la evaluación como un medio de control disciplinario.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

25. Mantengo la confidencialidad de las calificaciones de mis estudiantes al momento de comunicar los resultados.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

26. Indico a mis alumnos, a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica, qué tipo de medidas pueden tomar para reforzar los conocimientos previos que deben tener para la materia que van a estudiar.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

27. Ajusto los primeros temas del curso que voy a impartir en función de los resultados de la evaluación diagnóstica.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

28. Excluyo los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de las calificaciones obtenidas por mis alumnos a lo largo mi curso.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

29. Infiero el nivel de progreso de mis alumnos en la materia a través de comparar las evaluaciones formativas que les aplico a lo largo del curso.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

30. Trato de identificar los errores que el grupo en su conjunto cometió para señalar las áreas débiles del aprendizaje de la materia.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

31. Tomo en cuenta los resultados de las evaluaciones finales como punto de partida para el rediseño del curso que impartiré en el siguiente periodo escolar.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

Con respecto al instrumento de evaluación denominado examen responda a las siguientes afirmaciones:

Marca con una "X" en el recuadro de la opción que más se acerque a la respuesta que quieres emitir. Sólo puedes elegir una de las opciones.

32. ¿Qué tipo de exámenes prefiero diseñar?

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

33. ¿Qué tipo de exámenes normalmente aplico a los alumnos?

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

34. Cuando en un examen llego a incluir preguntas de respuesta abierta, ¿cuál tipo de preguntas es el que empleo con mayor frecuencia? (Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente). Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- Preguntas de respuesta corta
- Preguntas de desarrollo de un tema (monografía)
- Resolución de problemas
- Preguntas de desarrollo de un ensayo (análisis crítico, juicio de valor, etc.)
- Preguntas de desarrollo creativo

35. Cuando en un examen llego a incluir preguntas de respuesta cerrada ¿cuál tipo de preguntas es el que empleo con mayor frecuencia? (Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente). Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- Opción múltiple (una sola opción correcta)
- Opción múltiple (dos o más opciones correctas)
- Verdadero-falso
- Correspondencia (parear o correlacionar opciones)
- Ordenamiento o jerarquización

36. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes a libro abierto

Opción 2) Exámenes sin posibilidad de consulta de materiales. *En algunos casos dejo sacar cuaderno.*

37. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes escritos

Opción 2) Exámenes orales

Opción 3) Exámenes de desempeño psicomotriz

38. Considerando el nivel educativo de mis alumnos y la naturaleza de la materia que imparto, ¿con base en qué nivel de objetivos de aprendizaje (según la taxonomía de Bloom) diseño las preguntas del examen? Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente. Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- 2 Conocimiento (memoria)
- 3 Comprensión
- 4 Aplicación
- 1 Análisis
- 5 Síntesis
- 6 Evaluación (juicio de valor)

39. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes cortos (menos de 10 minutos)

Opción 2) Exámenes largos (cerca de una hora)

40. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes sorpresa (no se le avisa a los alumnos con anticipación)

Opción 2) Exámenes programados (sí se les avisa a los alumnos con anticipación)

41. De los siguientes tipos de trabajos escolares, ¿cuáles son los que asigno con mayor frecuencia a mis alumnos? Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente. Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- 2 Organizadores de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico, tabla comparativa, mapa mental)
- 3 Cuestionarios (preguntas por responder)
- Reportes (de laboratorio, de visitas a museos etc.)
- Ensayos
- 4 Proyectos
- Monografía
- 1 Ejercicios/ solución de problemas

42. ¿Qué tipo de trabajos prefiero asignar?

Opción 1) Trabajos individuales

Opción 2) Trabajos por equipo. *Para que sean sociables.*

43. ¿Tomo en cuenta la participación de los alumnos en clase como una componente de la calificación?

Opción 1) Sí

Opción 2) No

44. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 43**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Dejo que los alumnos participen de manera voluntaria. *y después al azar.*

Opción 2) Obligo a que todos los alumnos, sin excepción, participen en la clase.

45. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 43**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Llevo un registro sistemático de las participaciones de los alumnos

Opción 2) Con una apreciación global de quiénes son los que más participan, asigno puntos extras a los alumnos

46. ¿Cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

Opción 2) No promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

47. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 46 (opción 1)**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Tomo en cuenta la autoevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.

Opción 2) No tomo en cuenta la autoevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones. *Porque de los errores cometidos se aprende.*

48. ¿Cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje (que se califiquen unos a otros)

Opción 2) No promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje. *Porque a la mayoría de ellos no les gusta.*

49. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 48 (opción 1)**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Tomo en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.

Opción 2) No tomo en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones

Apéndice 3. Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula.

Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información que puedas proporcionarnos acerca de la manera en que tú como alumno utilizas la información que tu profesor o profesora te brinda a partir de trabajos, tareas o exámenes breves (entre otros) que miden paulatinamente tu rendimiento académico.

Instrucciones:

Este instrumento consta de dos partes. La primera contiene una serie de preguntas de índole general. Deberás llenar o marcar con una "X" la información correspondiente.

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s): ANYELA DAVIDA

Apellido paterno: ALDREZ

Apellido materno: SALAZAR

Fecha de nacimiento (día/mes/año): 26/12/1995

Género:

Masculino (varón) Femenino (mujer)

País en el que vives: COLOMBIA

Departamento en el que vives: META

Nombre del colegio al que asistes: INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO RICARTE CASO

Grado escolar (marca la opción y escribe el grado o semestre que cursas):

Primaria Secundaria Preparatoria Profesional

Grado: _____ Grado: 9 Semestre: _____ Semestre: _____

II. Utilización de la información que te da tu profesor, o profesora a partir de las diferentes formas en que evalúa tu aprendizaje

Esta es la segunda parte del instrumento. Lee muy bien cada oración o pregunta. Marca con una "X" el valor que más se acerque a la respuesta que quieres dar para cada caso.

1. Recibes por parte de tu profesor (a) trabajos, tareas o exámenes **corregidos y con observaciones o comentarios** para que mejores tus calificaciones y desempeño académico.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

2. Cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a) las lees con detenimiento.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

3. Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

4. Los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros para ti.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

5. Cuando tienes alguna duda sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas, preguntas a tu profesor (a) de inmediato o al día siguiente.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

6. Cuando recibes comentarios por parte de tu profesor (a) tratas de poner en práctica lo que se indica para mejorar la elaboración de tus tareas.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input checked="" type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

7. Poner en práctica las sugerencias o comentarios que hace tu profesor (a) te ayuda a subir las calificaciones.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

8. Los mensajes que te deja tu profesor(a) al revisar tus tareas o ejercicios te motivan a seguir mejorando.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input checked="" type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	---	---------------------------------------	----------------------------------

9. Los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas las observaciones y comentarios que te hace tu profesor(a) sobre tus tareas? Escribe en las siguientes líneas qué haces normalmente con los comentarios que recibes.

REALMENTE LOS ESTUDIO, SI ME PARECEN JUSTOS
Y TRATO DE COLOCAR EN PRACTICA Y MEJORAR.
SIEMPRE EN LA PARTE QUE UEO O ME DISEÑ.
ES LA MAS AFECTADA.

Apéndice 4. Entrevista a docentes sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

Nombre del entrevistado: (se deja en blanco para preservar la intimidad)

Escuela: (se deja en blanco para preservar la intimidad)

Grado en el que labora: sexto a noveno

Materia(s) que imparte: Biología

Preguntas y respuestas:

1. ¿Realizas algún proceso de verificación del aprendizaje durante su clase o al término de la misma?

Si, trato de hacerlo durante la clase, como excusa para mantener la atención

2. ¿Cómo realizas la planeación de sus estrategias de evaluación continua? (te guías por su plan de clases, o por lo que dicta el libro, o tal vez por el avance curricular que debe cumplir)

En la institución tenemos un plan de clases que se cumple en un 100%, pues los resultados que se dan cada bimestre se preparan sobre lo que ya se ha programado con anterioridad, por tanto la planeación se hace sobre ello

3. ¿Cómo haces la verificación de lo que tus alumnos han aprendido habitualmente? *(Hace preguntas para ser respondidas oralmente, invita a resolver un cuestionario, pide que hagan algún escrito en especial, revisa avances a partir de las evidencias que se presentan en cuadernos y libros)* Explica por favor.

Normalmente lo hago de forma verbal aunque en no pocos casos recurro a las pruebas escritas

4. ¿Cada cuánto realizas este tipo de evaluación en clase? *(Diariamente, cada tercer día, semanalmente o no tiene un esquema definido para aplicar estas evaluaciones)*

Trato de hacerlas cada vez que se avanza o profundiza sobre un tema

5. ¿Quién diseña las preguntas o ejercicios que tú utilizas para evaluar constantemente el proceso de aprendizaje?

En la institución no hay un docente que trabaje con la misma materia y con el mismo curso, por tanto soy yo quien diseño las preguntas y ejercicios, aunque muchas veces tomo algunas que ya están formuladas en los textos, en internet o las pruebas censales

6. Al diseñar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.),

¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar?

¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se tienen que reforzar?

De ser así, ¿cómo te das cuenta de cuáles tienes que reforzar?

Casi nunca me fijo en los objetivos, pero siempre tengo en cuenta lo que debo reforzar, pues esto se hace a partir de los resultados de los estudiantes

7. Al aplicar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.), ¿Mencionas a los alumnos qué objetivos de aprendizaje que se están reforzando?

Como dije en la pregunta anterior la mayoría de las veces me olvido de los objetivos al formular las preguntas

8. Usualmente, el diseño de la estrategia que vas a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, ¿cuánto tiempo te toma? *(1 hora, 30 minutos, no se toma el tiempo para hacerlo porque lo tiene ya desarrollado en el libro)*

Algunas pruebas, sobre todo las de final de periodo no se pueden preparar en menos de tres horas, pero las que hago durante el periodo no me llevan más de 20 minutos su preparación

9. Usualmente, cuando realiza los ejercicios haces preguntas a los alumnos durante la clase, ¿cuánto tiempo le asigna a estas actividades? *(algunos minutos, tal vez 10 a 5 minutos, o depende de la actividad)*

No lo he tenido en cuenta pero trato de hacerlo con regularidad, es decir, no es una práctica que haya estandarizado

10. ¿Provees información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base en criterios previamente establecidos?

Sobre los exámenes rápidos no lo hago, pero sobre los exámenes con mayor preparación sí

11. ¿Provees retroalimentación inmediatamente después de haber terminado la realización del ejercicio, examen rápido o trabajo?

Casi nunca, prefiero hacerlo al momento de entregar la evaluación, es decir, en la próxima clase

12. ¿Cada cuánto provees retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos? (*Siempre, a veces, cuando lo juzga necesario*)

Solo cuando veo que es indispensable, pero generalmente no me ocupo de ello

13. ¿Utilizas un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuál o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar?

Creo que sí, pues nunca me han dicho lo contrario mis estudiantes

14. La retroalimentación que les proporcionas a los alumnos ¿les permite mejorar las áreas de oportunidad señaladas de una manera autónoma?

Si, pero debo aclarar que no todos responden positivamente por lo que algunos pierden la oportunidad

15. ¿El valor que tienen los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos en el mejoramiento de su aprendizaje es comprendido por el alumno?

Casi siempre lo ven como una carga

16. ¿Has hecho uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación continua?
Tal vez usa la computadora, o algún video o algún otro tipo de recurso que coadyuve a este proceso

Solo algunas pruebas tipo saber, para la finalización del periodo

17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación le da a este tipo de actividades verificadoras?, ¿las cuenta como parte del cúmulo de calificaciones a promediar?, ¿cuentan como puntos extras cuando requieren algún apoyo al final del periodo?
Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones

Este tipo de actividades cuenta como una nota más para promediar al final del periodo

18. ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?

¿Realizas cambios en la programación de los contenidos?

¿Realizas refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?

Solamente trato de hacer los refuerzos sobre el tema, pues la programación se estipula desde el inicio del año escolar y para ello hay un equipo encargado

19. ¿Cómo transmites los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos a tus alumnos? (*se los dices verbalmente y/ o escribe alguna señal como o y/o escribe comentarios*)

Normalmente lo hago de forma verbal

20. ¿Cómo comunicas a los miembros de tu comunidad educativa (directores, coordinadores, otros maestros, padres de familia) los resultados de sus ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos?,

¿Lo hace de manera personal o pública?

¿Lo hace de manera verbal o escrita?

¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de su escuela?

Cuando los resultados son evidentemente anormales se cita al acudiente y en forma

personal se le explica lo que ya se ha explicado con anterioridad al estudiante, para que éste último ayudado por su padre de familia logre superar sus falencias

21. ¿Realizas algún tipo de evaluación antes de iniciar el año escolar o antes de empezar algún tema importante?

¿Cómo realizas esta evaluación?, ¿qué instrumentos utilizas?

Pero no se trata de una evaluación formal, solo son comentarios de diagnóstico

22. ¿Cuenta la evaluación de inicio como una más de las calificaciones de la materia?, ¿cuál es el tratamiento que le das a esta calificación?

No solo es un diagnóstico, pero generalmente no arroja ninguna calificación

23. ¿Cómo utiliza la información que arroja la evaluación de inicio?, ¿los resultados de esta evaluación tienen alguna influencia en la conducción de tus clases durante el ciclo escolar?

Solo para los temas de carácter general y que no afectan la programación de la materia, como por ejemplo un tema prerrequisito que se puede ampliar sin afectar lo programado

24. Con respecto a los exámenes o trabajos finales que pide para evaluar su materia, por favor explica:

¿Qué tipo de instrumentos solicita usted como verificadorio del aprendizaje al final del curso (exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, etc.)?

¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilice diariamente con la evaluación final?

Exámenes y documentos escritos tipo resumen

25. Usted ha impartido clases en el área de **BIOLOGÍA** En estos momentos usted está dando las clases de **BIOLOGÍA Y PREQUÍMICA** Con base en su experiencia: ¿Cuáles son las estrategias que usted considera han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina?

Los trabajos que involucran la participación del estudiante, como por ejemplo la elaboración de maquetas o desarrollo de guía de laboratorio

26. ¿Cómo actúas cuando encuentras que los alumnos han cometido plagio durante el desarrollo de ejercicios o trabajos? (*cuando presentan la misma información en las tareas, se pasan las respuestas del examen, copian sus tareas de internet, etc.*)

¿Sancionas de alguna manera a los alumnos? De ser afirmativo ¿cómo lo hace?

¿Informas a los padres al respecto?

¿Informas a algún miembro de la comunidad educativa? (coordinador, director)

Se sanciona eliminando la posibilidad de presentación del trabajo, además se informa a los padres de familia dejando una anotación en el libro del estudiante y en reunión de final de periodo se trata con los demás docentes que imparten su clase en este mismo curso

27. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les preguntas a los estudiantes cómo consideran su propio desempeño y el desempeño de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen?

¿Cómo toma en cuenta la autoevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos con la que considera para emitir una calificación parcial o final?

Si, se les permite que cada estudiante se autoevalúe dejando una nota para sí mismo

28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se co-evalúen?

¿Cómo tomas en cuenta la coevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos en la coevaluación para emitir una calificación parcial o final?

Normalmente propongo una nota para el estudiante y los demás condiscípulos la aprueban o reprueban

Apéndice 5. Entrevista a estudiantes sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s): (Se deja en Blanco para preservar la intimidad)

Apellido paterno: (Se deja en Blanco para preservar la intimidad)

Apellido materno: (Se deja en Blanco para preservar la intimidad)

Grado escolar (marca la opción y escribe el grado o semestre que cursas):

Primaria Secundaria Preparatoria Profesional

Grado: _____ Grado: _____ Semestre: _____ Semestre: _____

Información y calificaciones obtenidas en la materia del profesor que se ha elegido para el estudio:

Nombre de la materia: Matemáticas

Promedios o calificaciones obtenidas cada mes de Febrero a Junio de 2012

Febrero:2,5	Marzo: 3,0	Abril: 2,0	Mayo:3,5	Junio: 2,5
Promedio del alumno: 2,7				

II. Utilización de la información que emite el alumno sobre la utilización de la información y su percepción en torno a las prácticas de evaluación formativa.

La segunda parte contiene preguntas abiertas que deberás plantear a los alumnos que seleccionaste para el estudio (12 alumnos en total, 4 por cada grupo).

1. ¿Recibes por parte de tu profesor (a) trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

Algunas veces me entregan los trabajos con observaciones, pero las evaluaciones solo llevan la calificación.

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a)? *(las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.)*

Las guardo.

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

Si, siempre estoy de acuerdo.

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros?

Los entiendo y trato de resolverlos

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

Nunca.

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

Si, porque es un bien para mí.

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

A veces.

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor(a) sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

No siempre.

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

Algunas veces.

10. ¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor (a) sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

No.

Apéndice 6. Forma de Consentimiento: Prácticas en torno a la Evaluación Formativa y su Impacto en el Desempeño

Escolar.

Forma de Consentimiento

Prácticas en torno a la Evaluación Formativa y su Impacto en el Desempeño Escolar



Por medio de la presente quiero invitarte a participar en un estudio que estoy realizando sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Yo soy alumno (a) de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

Si tú decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la forma en que tú evalúas a tus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a tus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de tu parte a través de las tareas o ejercicios que realizan y analizar el uso de sus trabajos escolares a favor de su desempeño académico. El proporcionar esta información toma un promedio de 4 horas.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Ni los profesores ni las autoridades del ITESM tendrán acceso a la información que cada uno de ustedes proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que ustedes hayan respondido serán llevados a mi casa y guardados bajo llave. Los nombres serán codificados, de tal forma que ningún nombre aparecerá en la base de datos que será analizada por mis asesores y por un servidor. Si los resultados de este estudio son publicados, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de alumnos participantes.

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico **[NUMAR ALVAREZ CARDONA 3208645981]** o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si tú decides participar en este estudio, por favor anota tu nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerda que tú podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Doris Ostos Priano		16-03-2012
Nombre del participante	Firma	Fecha
Numar Alvarez C		16-03-2012
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Forma de Consentimiento

Prácticas en torno a la Evaluación Formativa y su Impacto en el Desempeño Escolar

Por medio de la presente quiero invitarte a participar en un estudio que estoy realizando sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Yo soy alumno (a) de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

Si tú decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la forma en que tú evalúas a tus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a tus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de tu parte a través de las tareas o ejercicios que realizan y analizar el uso de sus trabajos escolares a favor de su desempeño académico. El proporcionar esta información toma un promedio de 4 horas.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Ni los profesores ni las autoridades del ITESM tendrán acceso a la información que cada uno de ustedes proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que ustedes hayan respondido serán llevados a mi casa y guardados bajo llave. Los nombres serán codificados, de tal forma que ningún nombre aparecerá en la base de datos que será analizada por mis asesores y por un servidor. Si los resultados de este estudio son publicados, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de alumnos participantes.

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico **NUMAR ALVAREZ CARDONA 3208645981** o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si tú decides participar en este estudio, por favor anota tu nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerda que tú podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Mayerly Rodriguez		16-Marzo-2012
Nombre del participante	Firma	Fecha
Numar Alvarez		16-03-2012
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Forma de Consentimiento

Prácticas en torno a la Evaluación Formativa y su Impacto en el Desempeño Escolar

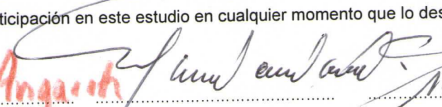
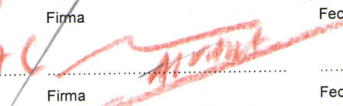
Por medio de la presente quiero invitarte a participar en un estudio que estoy realizando sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Yo soy alumno (a) de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

Si tú decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la forma en que tú evalúas a tus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a tus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de tu parte a través de las tareas o ejercicios que realizan y analizar el uso de sus trabajos escolares a favor de su desempeño académico. El proporcionar esta información toma un promedio de 4 horas.

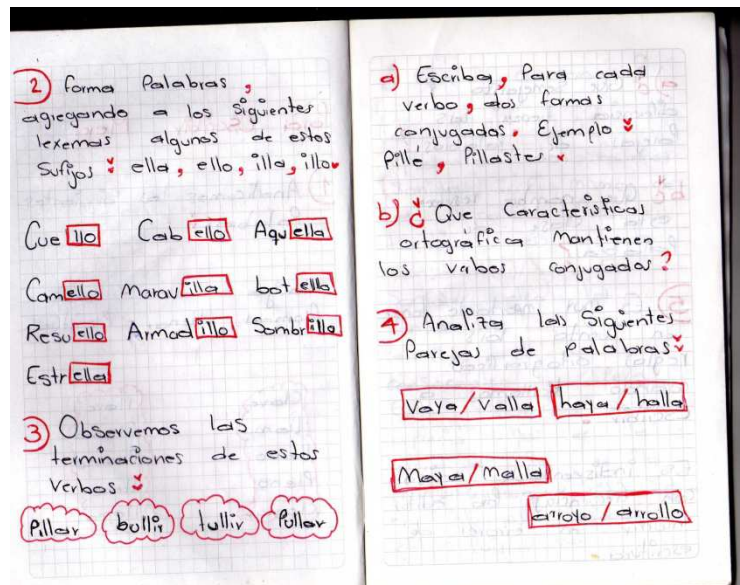
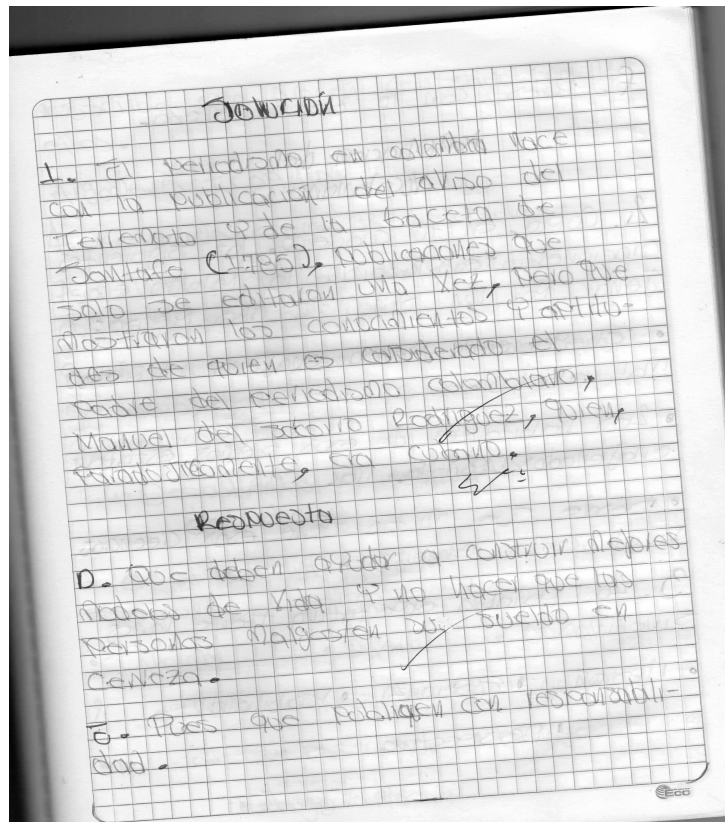
Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Ni los profesores ni las autoridades del ITESM tendrán acceso a la información que cada uno de ustedes proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que ustedes hayan respondido serán llevados a mi casa y guardados bajo llave. Los nombres serán codificados, de tal forma que ningún nombre aparecerá en la base de datos que será analizada por mis asesores y por un servidor. Si los resultados de este estudio son publicados, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de alumnos participantes.

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico **NUMAR ALVAREZ CARDONA 3208645981** o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si tú decides participar en este estudio, por favor anota tu nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerda que tú podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Nombre del participante	Firma	Fecha
Guadalupe Angarita		16-03-2012
Nombre del investigador	Firma	Fecha
Numar Alvarez C		16-03-2012

Apéndice 7. Evidencia de productos de estudiantes.



Curriculum vitae

Numar Álvarez Cardona

numaralvarez@hotmail.com

La docencia ha sido la profesión en la que he desempeñado mi labor profesional y en la que desarrollé a plenitud mi vocación. Me hice maestro en 1986 cuando recibí el título de bachiller pedagógico de la Normal Nacional María Auxiliadora de la ciudad de Granada, Meta , Colombia; ese título fue complementado con la licenciatura en lingüística y literatura y luego con la especialización en lenguaje audiovisual. El siguiente escalón en mi carrera es la maestría en educación que he venido cursando durante los últimos dos años y medio.

La experiencia que se va adquiriendo a través de los años me ha permitido tener una visión optimista de lo que es y puede ser la educación, por lo que en muchas ocasiones me he convertido en crítico del sistema y de las distintas maneras en que los docentes nos hemos acomodado a él. Siempre he creído que una buena capacitación unida al fuerte y decidido deseo de hacer las cosas bien, permitirá cambiar el accionar de la educación en mi país.

Mi recorrido por las aulas se ha dado desde los cursos de primaria en los que inicié mis primeras prácticas como docente, pasando por el bachillerato al cual siempre he estado ligado y terminando en las aulas universitarias donde me he desempeñado como docente

en los últimos 10 años y actualmente coordino la Institución Educativa Antonio Ricaurte

CASD, sede Veinte de Julio, de la ciudad de Villavicencio (Meta).