

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO
ACADÉMICO ESTUDIANTIL Y CALIDAD EDUCATIVA**



LEDYS MARÍA GUERRA TORREJANO

DINAH INÉS PINZÓN MITCHELL

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD VIRTUAL
SAN ANDRÉS ISLA, 2018**

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO
ACADÉMICO ESTUDIANTIL Y CALIDAD EDUCATIVA**



**Trabajo presentado Como Requisito para Optar al Título
Magister en Educación**

LEDYS MARÍA GUERRA TORREJANO

DINAH INÉS PINZÓN MITCHELL

Asesor

FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

CoAsesor

TITO JOSÉ CRISSIEN

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD VIRTUAL
SAN ANDRÉS ISLA, 2018**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

A Dios que brinda sabiduría y entendimiento y permite que las cosas nos ayuden a bien, a quienes le amamos. Gracias por las fuerzas renovadoras día tras día.

A la familia por su incondicional ayuda, consejos, motivación constante, pero sobre todo el amor y confianza depositada.

Ledys Guerra Torrejano

Dinah Pinzón Mitchell

Agradecimientos

Agradecemos a:

Dr. Freddy Marín, asesor en esta investigación, por su acompañamiento continuo, y motivación durante este proceso; por darnos la confianza y seguridad de poder culminar este trabajo de investigación.

A los docentes de esta maestría por impartir sus conocimientos y generar en todo tiempo el amor a nuestro quehacer diario.

A los docentes participantes de la investigación por sus aportes y disponibilidad para brindar la información necesaria y llevar con éxito el proceso.

A los compañeros de clase por compartir sus conocimientos y experiencias durante el desarrollo de los módulos y actividades.

Ledys Guerra Torrejano

Dinah Pinzón Mitchell

Resumen

Frente a los retos que plantea la sociedad en el ámbito educativo, las prácticas evaluativas desde los procesos de mediación didáctica se constituyen como referente para el aprendizaje estudiantil y mejoramiento de la calidad educativa. Desde esta perspectiva el propósito de la investigación es diseñar una propuesta de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuyan al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa, fundamentado en un enfoque racionalista deductivo y paradigma mixto complementario mediante un diseño cualicuantitativo desarrollado en tres etapas: teóricos, de campo y propuesta. La unidad de análisis está representada por los docentes del nivel de básica primaria, quienes son trabajados a través de técnicas como la observación, encuesta y el análisis documental. Entre los resultados se evidencia la falta de conocimientos respecto a la planificación estructurada y ejecutada de un proceso evaluativo coherente, pertinente y eficaz que contribuya a fortalecer las competencias de desempeño de los estudiantes. Desde esta perspectiva las buenas prácticas evaluativas contextualizadas como procesos formativos orientan y transforman la práctica educativa y pedagógica, lo que se refleja en el mejoramiento de los aprendizajes y la calidad educativa.

Palabras clave: *práctica evaluativa, desempeño académico, calidad educativa.*

Abstract

Faced with the challenges posed by society in the educational field, the evaluative practices from the didactic mediation processes are constituted as benchmarks for student learning and improvement of educational quality. From this perspective, the purpose of the research is to design a proposal of evaluative practice based on a corps of instruments that contribute to the strengthening of student academic performance and educational quality, based on a deductive rationalist approach and complementary mixed paradigm through a quantitative design developed in three stages: theoretical, field and purpose. The unit of analysis is represented by teachers at the primary basic level, who are worked through techniques such as observation, survey and documentary analysis. The results show a lack of knowledge regarding the structured and executed planning of a coherent, relevant, and effective evaluation process that contributes to increase the students' performance competencies. From this point of view, the best contextualized evaluation practices as formative processes guide and transform the educational and pedagogical practice, which is reflected in the improvement of the learning and the educational quality.

Keywords: *evaluative practice, academic performance, educational quality.*

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	9
Introducción.....	16
Capítulo I. El problema.....	19
Planteamiento del problema	19
Formulación del problema.....	24
Sistematización del problema.....	24
Supuestos de la investigación.....	25
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos	26
Justificación.....	26
Delimitación de la investigación	29
Capítulo II. Marco de referencia.....	30
Antecedentes.....	30
Fundamentos teóricos.....	50
La evaluación: precisiones conceptuales.	50
Concepción de la evaluación como proceso.	51
Características de la evaluación.....	52
Modelos de evaluación.	53
Tipos de evaluación.	57
Técnicas e instrumentos de evaluación.....	59
La evaluación basada en competencias.	61
Desempeño académico estudiantil.....	62
Desempeño académico estudiantil.	63
Desempeño por competencias.	63
Mediación didáctica pedagógica.....	63
Rol docente.	64
Perfil del estudiante.	64
La evaluación como proceso del aprendizaje.	66
La evaluación como producto del aprendizaje.	66
La evaluación y los procesos de aprendizaje.....	67

La evaluación y los procesos de aprendizajes.....	68
De la teoría pedagógica a la práctica evaluativa.....	68
Aprendizaje significativo y la generación del conocimiento.....	73
El proyecto de aula como elemento dinamizador de las prácticas evaluativas.	74
Calidad educativa y evaluación de los aprendizajes.....	75
Modelo de calidad fundación europea para la gestión de la calidad (EFQM).....	75
Políticas educativas y la evaluación de los aprendizajes.....	77
Referentes de calidad educativa.....	78
La evaluación externa como indicador de calidad.....	80
Evaluación interna y la calidad educativa	80
Índice sintético de calidad educativa (ISCE).....	81
Autoevaluación institucional como estrategia de calidad.....	81
Marco legal.....	83
Matriz de relaciones teóricas.....	90
Operacionalización de las variables	92
Capítulo III. Marco metodológico	94
Fundamentación epistemológica de la investigación	94
Paradigma y métodos de investigación	96
Diseño de la investigación.....	100
Técnicas e instrumentos de recolección de información	100
Población.	103
Muestra.	104
Técnicas de validez y confiabilidad de los instrumentos.....	104
Técnicas de procesamiento y análisis	105
Metodología de la propuesta.....	106
Capítulo IV. Procesamiento y análisis de los resultados	109
Análisis descriptivo de los instrumentos.....	112
Resultados del instrumento análisis documental.....	112
Instrumento análisis de observación de clase.....	125
Capítulo V. Diseño de la propuesta: proyecto de aula.....	173
Presentación	173

Beneficiarios de la propuesta	173
Introducción	173
Justificación	174
Objetivos	176
Componente epistemológico del proyecto de aula	177
Principios filosóficos del proyecto de aula	177
Misión.....	178
Visión.	178
Fundamentos filosóficos del proyecto de aula.....	178
Marco de referencia de los proyectos de aula.....	180
Fundamentos conceptuales.....	180
Concepciones de los proyectos de aula.	181
Los proyectos de aula y las competencias.	182
Características de los proyectos de aula	183
Los proyectos de aula: una alternativa para un currículo abierto y organizado.	184
El rol docente en los proyectos de aula.	186
La evaluación formativa mediante los proyectos de aula.	186
La escuela nueva.....	189
Técnicas e instrumentos de evaluación formativa.	189
Fundamento legal	192
Componentes del proyecto de aula.....	194
Planeación del proyecto de aula	197
Conclusiones y Recomendaciones	200
Referencias.....	205
Anexos	217

Lista de tablas y gráficos**Tablas**

Tabla 2.1 Matriz de relaciones teóricas	89
Tabla 2.2 Matriz de operacionalización de las variables	91
Tabla 4.3 Comunalidades	109
Tabla 4.4. Varianza total explicada	110
Tabla 4.5 Dimensión: currículo - indicador: plan de estudio	112
Tabla 4.6 Dimensión: currículo - indicador enfoque metodológico	113
Tabla 4.7 Dimensión: currículo - indicador evaluación	114
Tabla 4.8 Dimensión: currículo – indicador: recursos para el aprendizaje	114
Tabla 4.9 Dimensión: planeación - indicador: contenidos de aprendizaje	116
Tabla 4.10 Dimensión: planeación - indicador desempeños	117
Tabla 4.11 Dimensión: planeación - indicador criterios de evaluación	118
Tabla 4.12 Correlaciones	120
Tabla 4.13 Coeficiente de pearson - relación entre indicadores	122
Tabla 4.14 ¿Qué evalúa?	125
Tabla .4.15 ¿Cómo evalúa?	126
Tabla 4.16 ¿Cuándo evalúa?	127
Tabla 4.17 ¿Para qué evalúa?	128
Tabla 4.18 ¿Se evidencia criterios de evaluación?	129
Tabla 4.19 ¿Implementa técnicas de evaluación?	130
Tabla 4.20 ¿Utiliza instrumentos de evaluación?	131
Tabla 4.21 Años de experiencia	132

Tabla 4.22 Formación académica	132
Tabla 4.23 Grados en los que elabora	133
Tabla 4.24 Área de desempeño	134
Tabla 4.25 Puntaje obtenido en evaluación de desempeño	134
Tabla 4.26 Indicador plan de estudio	136
Tabla 4.27 Indicador enfoque metodológico	137
Tabla 4.28 Indicador Evaluación	138
Tabla 4.29 Indicador contenidos de aprendizajes	140
Tabla 4.30 Indicador momentos de la evaluación	141
Tabla 4.31 Indicador criterios de evaluación	142
Tabla 4.32 Indicador técnicas de evaluación	143
Tabla 4.33 Indicador instrumentos de evaluación	144
Tabla 4.34 Indicador planeación de aula	146
Tabla 4.35 Indicador estilo pedagógico	147
Tabla 4.36 Indicador proceso de evaluación	148
Tabla 4.37 Indicador criterios de desempeño	150
Tabla 4.38 Indicador niveles de desempeño	150
Tabla 4.39 Indicador pruebas externas	152
Tabla 4.40 Indicador pruebas Internas	153
Tabla 4.41 Indicador perfil docente	154
Tabla 4.42 Indicador desempeño docente	155
Tabla 4.43 Indicador recursos	156
Tabla 4.44 Indicador resultados	158

Tabla 4.45 Correlaciones práctica evaluativa y calidad	159
Tabla 4.46 Correlaciones prácticas evaluativas y desempeño	160
Tabla 4.47 ANOVA	162
Tabla 4.48 Prueba de homogeneidad de varianzas	162
Tabla 4.49 Grado	163
Tabla 4.50 Distribución de asignaturas	164
Tabla 4.51 Prueba de homogeneidad de varianzas	164
Tabla 4.52 Estadístico de Levene	166
Tabla 4.53 ANOVA área - currículo	166
Tabla 4.54 Prueba de homogeneidad de varianzas área - currículo	166
Tabla 4.55 ANOVA área - planeación	167

Figuras

Figura 3.1 Marco metodológico	107
Figura 4.2 Indicador 1.1 Plan de estudio	112
Figura 4.3 Indicador 2.1 Contenidos de aprendizaje	116
Figura 4.4 Indicador 2.2 Desempeños	117
Figura 4.5 Indicador 2.3 Criterios de evaluación	118
Figura 4.6 Observación de clase - ¿Qué se evalúa?	125
Figura 4.7 Observación de clase - ¿Cómo se evalúa?	126
Figura 4.8 Observación de clase - ¿Cuándo evalúa?	127
Figura 4.9 Observación de clase - ¿Para qué evalúa?	128
Figura 4.10 Observación de clase - ¿Se evidencia criterios de evaluación?	129

Figura 4.11 Observación de clase - ¿Implementa técnicas de evaluación?	130
Figura 4.12 Observación de clase - ¿Utiliza instrumentos de evaluación?	131
Figura 4.13 Estatuto docente	133
Figura 4.14 Cuestionario – Indicador plan de estudio	137
Figura 4.15 Cuestionario – Indicador enfoque metodológico	138
Figura 4.16 Cuestionario – Indicador evaluación	139
Figura 4.17 Cuestionario – Contenidos de aprendizajes	140
Figura 4.18 Cuestionario – Momentos de la evaluación	141
Figura 4.19 Cuestionario – Criterios de evaluación	143
Figura 4.20 Cuestionario –Técnicas de evaluación	144
Figura 4.21 Cuestionario –Instrumentos de evaluación	145
Figura 4.22 Cuestionario –Planeación de aula	146
Figura 4.23 Cuestionario –Estilo pedagógico	147
Figura 4.24 Cuestionario –Proceso de evaluación	149
Figura 4.25 Cuestionario –Criterios de desempeño	150
Figura 4.26 Cuestionario –Niveles de desempeño	151
Figura 4.27 Cuestionario –Pruebas externas	152
Figura 4.28 Cuestionario –Pruebas internas	153
Figura 4.29 Cuestionario –Perfil docente	154
Figura 4.30 Cuestionario –Desempeño docente	155
Figura 4.31 Cuestionario –Recursos	156
Figura 4.32 Cuestionario – Indicador resultados	158
Figura 4.33 Normalidades currículo y desempeño	161

Figura 4.34 Distribución por grado	163
Figura 4.35 Media sobre qué evalúa	168
Figura 4.36 Media de cómo evalúa	168
Figura 4.37 Media de cuándo evalúa	169
Figura 4.38 Media de para qué evalúa	170
Figura 4.39 Media para instrumentos de evaluación	171
Figura 5.40 Metodología de la evaluación	190
Figura 5.41 Etapas del proyecto de aula	197

Introducción

La evaluación tiene como propósito guiar y hacer seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que los conocimientos que se adquieren, se tornen significativos, y por consiguiente generen en los estudiantes un espíritu crítico e investigativo. Por otro lado, el currículo se analiza como el enlace entre la teoría educativa y la práctica escolar, entre lo que debería ser y la realidad; es decir, el currículo visto como un puente entre la pedagogía y la didáctica, pero se circunscribe específicamente a su impacto en la práctica evaluativa de los docentes, en el desempeño académico y en la calidad.

La evaluación es el proceso de valoración de actitudes, valores y competencias que hacen parte intrínseca de la formación integral del estudiante. De manera tal, manera se requiere de un sistema de evaluación coherente con los fines de la educación, con los propósitos trazados en el horizonte institucional de las escuelas y colegios del sistema educativo colombiano. Tan importante es el proceso de evaluación de los aprendizajes que éste debe ser bien planeado, con un propósito e intención definido, y seguridad en el ¿Para qué?, ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar? Donde se determinan un sin número de parámetros que como resultado genera un clima de aula favorable, una práctica evaluativa sólida, mejoramiento en el desempeño estudiantil, pero sobre todo calidad educativa.

Por otro lado, a partir de la expedición de la Ley General de Educación (1994) se busca implementar una evaluación formativa, sistémica y de provecho, que se centre en el perfeccionamiento de las habilidades de los estudiantes más que en el contenido mismo, teniendo como referente las competencias, logrando que todo lo que se haga dentro del aula tome un sentido distinto, un sentido significativo. Aun cuando los decretos como el 1860 de 1994, el 230, el 3055 de 2002 y el 1290 de 2009, generan cambios importantes dentro de las prácticas

pedagógicas, se continua el desarrollo de los procesos de evaluación de manera tradicional, donde la evaluación de los aprendizajes se limita a dar cuentas de la memorización y repetición de una serie de contenidos en un tiempo determinado. (Casanova, 2012), es decir, no tiene en cuenta la reflexión valorativa de la formación integral que abarca el ser, saber y saber – hacer.

Lo expresado anteriormente, ha motivado a repensar la dinámica evaluativa del docente, por tanto, esta investigación buscar indagar sobre este tema, con la ayuda de revisión documental, análisis de observación e interacción con los actores principales de este proceso evaluativo (docentes), para generar una nueva propuesta evaluativa, inspiradora y transformadora para los actores del acto educativo, que fortalezcan el desempeño de los estudiantes y la calidad de la educación. La conveniencia e importancia de investigar sobre los procesos de las prácticas evaluativas les brinda una nueva visión a las instituciones educativas, para diseñar, transformar e implementar un currículo enfocado en las necesidades de los estudiantes y del contexto. Así mismo, se pretende alcanzar una reflexión de qué y cómo los estudiantes aprenden durante el proceso evaluativo, más que la valoración u obtención de un resultado cuantitativo.

Por tal motivo, se pretende ejecutar tres lineamientos, el primero es analizar el proceso de evaluación que desarrollan los docentes en su quehacer educativo, desde sus propias concepciones en el aula, como las técnicas e instrumentos que utiliza y la correlación del proceso con las áreas fundamentales del conocimiento como el Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales. Como segundo, brindar herramientas a los docentes que contribuyen a transformar las prácticas evaluativas en la enseñanza, teniendo como finalidad una evaluación formativa, que tiene como fin disponer de acciones de enseñanza para que todo estudiante alcance los objetivos de aprendizaje, además ser flexible, continua, de alto impacto, de acuerdo a los intereses, necesidades y problemáticas del contexto. Por último, mejorar la calidad de los aprendizajes de

los estudiantes a través de su interacción concertada del proceso evaluativo, donde la evaluación sea vista como un acto de valoración de todas las dimensiones del ser humano.

Por lo anteriormente presentado, se inicia la investigación que lleva por nombre “Prácticas Evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa”. Para ello, se hizo la revisión y análisis de teorías involucradas con la práctica evaluativa, aprendizaje, calidad educativa, además de teóricos inmersos en el ámbito educativo, especialmente, en la evaluación, todo en aras de construir las bases teóricas que enmarcan el papel de las practicas evaluativas en correspondencia con la mediación didáctica y la calidad. Es así, como la información recolectada y los resultados obtenidos, conducen al diseño de una propuesta para los docentes de educación primaria con la intención de mejorar su quehacer y el acto educativo mediante la incorporación de proyectos de aula.

La estructura del informe está formada por cinco capítulos, en el primero se encuentra el planteamiento del problema, los objetivos y justificación que marcan la ruta de la investigación. El capítulo dos, contempla los fundamentos conceptuales y el recorrido histórico del proceso de evaluación en a nivel internacional como nacional, antecedentes de las buenas prácticas de la evaluación como el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, bases teóricas; el capítulo tres, la fundamentación epistemológica, método y diseño de la investigación; el capítulo cuatro el análisis de datos y los resultados obtenidos y por último la propuesta “práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa”, dirigido a docentes.

Capítulo I. El problema.

Planteamiento del problema

En las últimas décadas la educación en Latinoamérica se ha destacado por grandes reformas a las políticas educativas con el propósito de mejorar la calidad educativa, caracterizada por eficacia, pertinencia, cobertura y por supuesto mejorar aprendizajes de estudiantes, de esta manera las políticas públicas educativas regulan las reformas en educación, definiendo así las metas, objetivos, estrategias y asignando los recursos necesarios que tienen el propósito de mejorar la calidad de la educación; es así como las reformas al sistema educativo apuntan a la calidad pedagógica, desempeños y resultados de aprendizaje en estudiantes reflejados en instituciones educativas eficaces y eficientes con relación al desempeño y progreso como elemento indicador de la calidad educativa.

En el caso de Colombia uno de los referentes para evidenciar el mejoramiento de la calidad educativa es a través de la evaluación de políticas, reformas, contexto, currículo, prácticas docentes y desempeño de estudiantes, en conclusión, se debe evaluar todo el proceso de formación integral de los educandos que es la misión de la escuela, es así como las reformas educativas han tenido tres hitos importantes: la reforma dada entre 1976 y 1984, la ley General de Educación, ley 115 de 1994 y a ley 715 de 2001. La reforma curricular de 1976-1984 pretendía responder a las exigencias de nuevos programas a través de la elaboración de mejores currículos y de materiales que favorecían la pertinencia de la formación docente.

Posteriormente, a partir de lo planteado Ministerio de Educación Nacional (MEN) por la ley 115 de 1994 se expidieron los lineamientos curriculares para que las instituciones asumieran la autonomía, teniendo en cuenta las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales

definidas por la Ley General de Educación, éstos lineamientos tienen en cuenta los diversos planes de estudio definidos por ciclos, niveles y áreas, orientando la labor con las instituciones, los docentes por medio de la experiencia la formación e investigación (MEN, 2014). Por otro lado, a juicio del MEN (2006) surgen los estándares básicos de competencias en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, estos son criterios de referencia de lo que debe saber y saber hacer el estudiante en el contexto de cada una de las áreas y niveles organizados por conjunto de grado; son derroteros que guían el proceso de evaluación en las pruebas internas y externas.

En la dinámica del mejoramiento continuo de la calidad educativa, la Ley General de la Educación abre paso a la evaluación formativa, integral y cualitativa, centrada en el desarrollo de las habilidades y desempeños de los estudiantes, teniendo como marco las competencias y haciendo que la práctica evaluativa en el aula cobre un sentido distinto. Es así como el MEN (2002), bajo el decreto 230, dicta normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes procesos de logros e indicadores de logros; así mismo el MEN (2009), en sus esfuerzos por mejorar la educación, bajo el decreto 1209 del mismo año, reglamenta la evaluación de los aprendizajes basado en competencias y promoción de los estudiantes de la educación Básica y Media, por lo cual cada institución educativa construirá el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE). Es así como la evaluación permite analizar en qué medida han sido logrados los objetivos educativos de las instituciones (LLECE, 2008, p. 40).

En este orden de ideas, se define la práctica evaluativa como un proceso multidimensional que revela la eficacia y pertinencia en las diferentes dimensiones inherentes al acto educativo como son el currículo, prácticas pedagógicas, mediación didáctica, formación docente, perfil del estudiante basado en competencias. Siendo así, cualquier intento por mejorar la práctica

evaluativa debe iniciar por el diseño de un currículo pertinente, flexible y de calidad con el único objetivo de formar integralmente los educandos, donde se adquieran aprendizajes significativos que favorezcan el pensamiento crítico y fortalezcan las competencias Díaz (1988). Sin embargo, las escuelas concretan el currículo lejos de la realidad, los objetivos; los planes de estudios son pensados y desarrollados sin tener en cuenta el contexto y las características particulares de los jóvenes.

Siendo que el currículo es clave para lograr aprendizajes significativos, y en miras que este proceso cumpla con su propósito, Ausubel(1983), destaca la importancia que tiene los saberes previos del niño para poder interactuar con el medio y lograr construir un aprendizaje que surge de lo que sabe con lo que va a aprender, así mismo, el desarrollo de las habilidades depende del uso comprensivo de hechos, conceptos, datos, teorías, procedimientos donde el alumno transfiere a nuevas situaciones para solucionar nuevos problemas.

Por otro lado, se percibe que, en el proceso de la práctica y mediación didáctica, la función del docente es transmitir conocimientos y verificar que los estudiantes den cuenta de ello. Tal y como lo plantea Álvarez (2012), que: Las acciones que realizan los docentes en el aula no contribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a una ruptura entre la teoría y la práctica, por tanto, no existe una relación entre el conocimiento y la realidad y entre lo que se dice y lo que se hace.

Esto muestra, que hay dificultades en los procesos de formación de los docentes, produciendo un desequilibrio entre las concepciones pedagógicas, didácticas y contenidos curriculares que se plantean en aula, por lo tanto, se concluye que la mediación didáctica sigue siendo tradicional, contrario a lo que plantea De Zubiría (1994), donde el docente es el medio para desarrollar y fortalecer habilidades, capacidades y competencias para la vida. Bajo estos argumentos, enseñar

y evaluar por competencias se ha convertido en un problema para el docente ya sea porque no cuenta con la formación o en su defecto se resiste al cambio.

El enfoque por competencias es un elemento innovador que se ha incorporado a la práctica pedagógica con el fin de preparar para la vida y no para la escuela, es así como Casanova (2012) define la competencia como: “el conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida”, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación debe ser potencializada desde la teoría constructivista, la cual permite el fortalecimiento de competencias.

Siendo que la evaluación está inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esta debe ser considerada como un proceso valorativo y formativo de los aprendizajes de los estudiantes asociados a las competencias del desempeño, el MEN (2009), menciona que la evaluación de los estudiantes debe centrarse en los sucesos del día a día; en contraste con la norma, los profesores reducen la mayor parte de sus prácticas evaluativas a pruebas escritas puntuales que dan cuenta de la capacidad de memorización del alumno, por medio de resolución de talleres que no logran potencializar el desarrollo del pensamiento crítico, por medio de cuestionamientos o análisis, y lo cual indica que los maestros continúan evaluando del mismo modo como ellos fueron evaluados durante su formación (Perassi, 2008). Como consecuencia, los docentes relacionan la evaluación al carácter de producto, preocupándose por cumplir con un determinado número de contenidos y una valoración cuantitativa sin tener en cuenta las necesidades, intereses y características del estudiante.

Otra dificultad a considerar según Rodríguez (2010), es la ausencia de criterios para evaluar, poca variedad de métodos e instrumentos adecuados en la evaluación de los aprendizajes, debido

a la falta de planeación de la misma, a la falta de conocimiento en los fundamentos teóricos - prácticos, además que no se tiene claridad en la intencionalidad, el alcance y el significado del proceso como un indicador determinante en la calidad de los aprendizajes, como resultado de estos indicadores, en la mayoría de los casos los profesores limitan dicho proceso a una prueba de lápiz y papel, a la acción de memorizar y repetir un concepto, es decir, se sigue la evaluación tradicional donde no hay posibilidad que el estudiante utilice sus saberes previos y sus experiencias, piense con claridad analice, emita juicios valorativos y resuelva situaciones problema.

Para cumplir con este propósito MEN (2009) bajo el decreto 1290 por el cual regula la evaluación del aprendizaje, en el Artículo 3, plantea que se deben identificar las características personales, estilos de aprendizajes y ritmos de desarrollo de los estudiantes, lo que implica que las prácticas evaluativas de los docentes deben ser adecuadas y pertinentes a lo que plantea la norma. No obstante, los maestros continúan implementado prácticas de evaluaciones donde se categorizan a los estudiantes en grupos homogéneos y en donde el qué, el cuándo y el cómo evaluar, subyace en el contexto de aplicar técnicas e instrumentos de evaluación conductista y tradicional que mide de forma sumativa los resultados de un producto. Se evalúan fundamentalmente contenidos y esta acción es llevada a cabo exclusivamente por el docente, quien en la mayoría de los casos no está enfocado a los objetivos planteados en el PEI, ni al perfil del estudiante (Tyler, 2007), en conclusión, en el proceso de evaluación no se tiene en cuenta el porqué y el para qué de los aprendizajes.

Atendiendo que la evaluación interna y externa son indicadores de la calidad de la educación se presenta una brecha entre los resultados de pruebas internas y las pruebas externas, porque no

existe una correspondencia entre el alto porcentaje de aprobación de los estudiantes y el nivel de logro esperado en las pruebas Saber. A juicio de Alcaraz (2013):

La información proporcionada por estas evaluaciones externas es fundamentalmente acumulativa y, en el mejor de los casos, resulta útil para identificar el progreso de cada escuela o del sistema, pero su utilidad es menor cuando se trata de orientar las prácticas de mejora. Al fin y al cabo, estas pruebas ni diagnostican la naturaleza de los procesos, ni identifican las causas o factores que intervienen en la consecución de ese determinado grado de desarrollo, sus fortalezas y debilidades. (pp. 581-582)

Por tanto, al analizar la calidad educativa las instituciones son evaluadas a partir de los resultados de las pruebas internas y las estandarizadas, las primeras según MEN (2009), se fundamenta en procesos caracterizados en la evaluación formativa, donde se tiene en cuenta estilos, ritmos, debilidades y logro de los estudiantes, las segundas se basan en resultados de productos frente a valores de referencia con un patrón único de medición que no dan cuenta en qué condiciones se aprende.

Después de referenciar los nudos críticos que subyacen al proceso de evaluación, se hace necesario diseñar una propuesta de práctica evaluativa que contribuya a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Formulación del problema

¿De qué manera el diseño de una propuesta de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos contribuye al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa?

Sistematización del problema

- ¿Cuáles son las principales dificultades de los docentes de Básica Primaria frente al proceso de la evaluación de los aprendizajes?
- ¿Cuál es la concepción, naturaleza y alcance de una propuesta orientada al diseño de un cuerpo de instrumentos que fundamenten una práctica evaluativa para fortalecer el desempeño académico estudiantil y calidad educativa?
- ¿Cuál es la viabilidad didáctica, pedagógica, curricular y técnica para la concepción e implementación de una práctica evaluativa orientada al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil?
- ¿De qué forma los procesos evaluativos contribuyen al seguimiento del desempeño académico estudiantil en pro de un aprendizaje significativo?

Supuestos de la investigación

Los supuestos de investigación están planteados de la siguiente manera:

- La planeación de la práctica evaluativa por parte del docente constituye una variable que dinamiza el desempeño académico, fundamentada en principios de flexibilidad, pertinencia y contextualización para prever estrategias que contribuyen a generar capacidades en los estudiantes.
- Un currículo centrado en principios de logicidad, temporalidad, flexibilidad y contextualización integra en sus fundamentos conceptuales, estructurales y funcionales prácticas y estrategias evaluativas que orientan un aprendizaje significativo de los estudiantes por cuanto confieren sentido a sus vivencias y experiencias.
- La concepción y aplicación de procesos de evaluación que impliquen la integración cooperativa entre los diferentes actores del hecho educativo contribuye al fortalecimiento de las

competencias estudiantiles y por ende al mejoramiento en los estándares institucionales de calidad educativa.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar una propuesta de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa.

Objetivos Específicos

- Definir la evaluación como un proceso continuo asociado a la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar las prácticas evaluativas empleadas en los niveles de la educación Básica en el Ciclo de Primaria como fundamento de la mediación didáctica-pedagógica.
- Describir los instrumentos de evaluación desde su perfil de mediación en el aprendizaje estudiantil.
- Definir la práctica evaluativa en función del desarrollo de competencias y perfiles de desempeño estudiantil.
- Caracterizar desde una dinámica conceptual, estructural y funcional buenas prácticas evaluativas como referentes para el fortalecimiento de la calidad educativa.

Justificación

Las políticas y reformas educativas han encaminado la educación a implementar nuevos procesos que la sociedad demanda, por lo tanto todos los esfuerzos apuntan a mejorar la calidad educativa desde el sistema educativo hasta el sistema escolar, esto implica impulsar procesos de concienciación que conduzcan a la transformación de las práctica evaluativas acordes con los lineamientos actuales de enseñanza y aprendizaje que buscan cumplir con la formación integral

de los estudiantes; siendo que el foco de las prácticas evaluativas está en dar ayuda a los profesores para que las usen como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que se logren los desempeños de los estudiantes, por lo tanto, es de interés analizar las prácticas de evaluación que implementan los docentes para que desde éstas se tengan algunas aproximaciones de por qué y para qué evaluar.

Santos (2001) establece que: “lo más importante de la reflexión sobre la evaluación es que conduzca a la transformación de las prácticas, a su mejora”; así mismo, con el objetivo de fortalecer el desempeño académico estudiantil y la calidad educativa se hace necesario desarrollar un proceso de evaluación formativo que dé cuenta de las debilidades y logros de los estudiantes, lo que pone de manifiesto una reflexión profunda para la toma de decisiones que conllevan al ejercicio de una buena práctica evaluativa.

Un proceso de evaluación pertinente a los objetivos, diseño curricular y perfil del estudiante amerita la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Álvarez (1996), afirma: La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal, es continuamente formativo.

Esto quiere decir hay que transformar las practicas evaluativas tradicionales en una práctica dinámica e innovadora que permita juzgar, criticar, optar, retroalimentar y tomar decisiones.

El aporte social de la investigación sobre la evaluación de los aprendizajes, se evidencia en situaciones que no son netamente ligadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, por el contrario, tiene que ver con aspectos como la formación de personas y mejores ciudadanos, también con el

análisis y seguimiento a los resultados que permitan establecer acciones para la superación de las dificultades, el vínculo y participación de los Padres de Familia en los procesos académicos y formativos, la aprobación y promoción de los estudiantes y la acreditación de la escuela hacia la meta de excelencia y calidad.

La pertinencia y relevancia de investigar los procesos de las prácticas evaluativas le presenta una nueva perspectiva a la institución educativa para diseñar e implementar un currículo que corresponda a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Así mismo, se pretende que los aprendizajes sean asimilados en forma significativa de tal manera que se refleje en las sociedades, haciendo de estas más prosperas, democrática y culta; adicionalmente permite observar si los objetivos propuestos son alcanzados, es decir, una oportunidad para reflexionar de qué y cómo han aprendido los estudiantes en el proceso más que la aprobación de un resultado.

Investigar sobre las prácticas evaluativas como proceso para fortalecer el desempeño académico se fundamenta sobre el tratamiento que los docentes le dan al proceso de evaluación y seguimiento de los aprendizajes. Existe la necesidad de transformar los procesos de evaluación memorística y repetitiva por una mediación didáctica que permita al estudiante ser un sujeto activo de la construcción del conocimiento a partir de sus experiencias, necesidades, intereses y contexto socioeconómico y cultural. Actualmente la sociedad demanda individuos competentes, lo que implica la apropiación de saberes interdisciplinarios, según Rychen & Salganik (2006), un tratamiento interdisciplinar favorecerá un desarrollo más globalizado de las competencias y, con ello, podremos integrar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje los conocimientos, las habilidades y destrezas, las actitudes, las emociones y los valores.

Otros aportes de esta investigación se concentran en dimensionar cómo las prácticas evaluativas de los docentes de Básica Primaria influyen en el fortalecimiento del desempeño

académico estudiantil y la calidad educativa; además de aportar el diseño de una propuesta de práctica evaluativa conformada con un cuerpo de instrumentos relevantes y acordes al contexto utilizando la metodología de proyectos de aula. Finalmente, se pretende contribuir de una manera significativa en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el ejercicio de las practicas evaluativas, las cuales se verán reflejadas en los desempeños de los estudiantes y en los resultados de las pruebas saber, que es el origen de esta investigación.

Delimitación de la investigación

Geográfica: esta investigación se realiza en el Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina en el municipio de San Andrés Islas.

Poblacional – Institucional: conformada por docentes del Sector oficial de Básica Primaria de la Institución Educativa Técnico Departamental Natania.

Temática: El presente trabajo se basa en las prácticas evaluativas como proceso para el fortalecimiento del desempeño estudiantil y la calidad educativa. Sustentado en el Currículo, Mediación Didáctica, Evaluación de los Aprendizajes, Modelos de Evaluación, Desempeño por Competencias, Instrumentos de Evaluación, Constructivismo, Aprendizaje Significativo. Línea: Calidad educativa - Sublínea: Gestión de la calidad educativa.

Temporal: A partir de Noviembre 2017 a Noviembre 2018.

Capítulo II. Marco de referencia

Antecedentes

Para dar soporte a la presente investigación se relacionan los siguientes antecedentes tanto nacionales como internacional, en la que sus tesis argumentativas, resultados y conclusiones dejan valiosos aportes prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa

Hernández (2017) en su artículo ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento, en el que bajo una pedagogía crítica con enfoque histórico-cultural, tuvo como propósito reflexionar sobre las prácticas educativas tradicionales, analizando sus causas, consecuencias y posibles soluciones; su tesis argumentativa se enfocó hacia la persistencia en la que dichas prácticas estaban asociadas regularmente a la resistencia al cambio educativo, bajo la responsabilidad por una buena parte de docentes y directivos.

Ahora bien, como resultado de su investigación se encontró además que la cultura, el carácter y el espíritu de una sociedad o contexto son factores adicionales que condicionan, influyen y subyacen de forma imperceptible en el carácter de las prácticas educativas y, por tanto, en las evaluativas, lo cual permite comprender que no siempre son los cuerpos docentes los responsables de las problemáticas asociadas a la evaluación. Así mismo, se estableció que las prácticas evaluativas se transforman y mejoran a partir del quehacer investigativo, ello mejora las concepciones de los docentes frente a las prácticas evaluativas.

Su conclusión trajo consigo tres aspectos: primero, que éstas prácticas evaluativas tradicionales están determinadas por la subvaloración y desconocimiento de las funciones formativas de la evaluación, la resistencia al cambio de actitud y de mentalidad por una parte del

personal directivo educativo y gran cantidad de docentes; segundo, que las prácticas evaluativas son una expresión de la enseñanza que se practica y de las concepciones que las sustentan, y por último, que Toda estrategia o acciones que se desarrollen en función de la transformación y la mejora de la evaluación del aprendizaje es de hecho, un accionar que implicará, conllevará y exigirá, a la vez, la transformación de la enseñanza.

Lo anterior aporta a esta investigación aspectos a tener en cuenta sobre la evaluación formativa, en la que va más allá de tener por objetivo la valoración del proceso y los resultados del aprendizaje de una forma sistemática; la mejora y potenciación de estos desde una perspectiva integral, considerando importantes las habilidades, procedimientos, valores y actitudes, como los conocimientos conceptuales temáticos. Así mismo, el interés en propiciar y valorar progresos y requerimientos para la mejora sistemática de quienes aprenden desde una perspectiva amplia, estableciendo mecanismos para la retroalimentación, en la que se fundamente en principios éticos, los cuales devienen de en un proceso abierto, transparente, democrático, flexible, participativo, desarrollador integral, todo lo cual la convierte en un proceso o actividad de valor ético, moral y formativo.

En cuanto a las prácticas de evaluación, la investigación realizada bajo el título de “Prácticas de evaluación habituales del grupo de la práctica profesional del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica”, Chinchilla Jiménez & Jiménez, (2017) se fijó como propósito analizar dichas prácticas evaluativas bajo un componente epistemológico y metodológico de paradigma Interpretativo por medio del estudio de casos, planteada bajo dos tesis argumentativas: primero, la evaluación marca un aprendizaje de fortalezas y mejoras en las prácticas educativas, y segundo, el valor que posee el feedback (retroalimentación) en el proceso de la evaluación.

La anterior trajo como resultados que: la evaluación se conciben como un punto de partida que se constituye mediante el encuentro entre el proceso de enseñar y aprender; la evaluación es pensada como un proceso que requiere de una serie de pasos constituyente que permiten verificar el cumplimiento o no de los objetivos planteados, y por último, que los criterios de evaluación se conciben como pautas escritas que facilitan y guían la evaluación de las diferentes prácticas evaluativas por parte de los docentes.

Concluyendo que las personas involucradas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la práctica profesional en Orientación, ven la evaluación como un proceso sumativo y formativo; y que la realización de las tareas de evaluación se ven afectadas por la cantidad de las mismas y el tiempo que se dedica a cada una, adicionado a que el estudiantado ve el feedback como una herramienta que favorece la evaluación del proceso y permite realizar mejoras en el ámbito personal y profesional de cada una.

Es de resaltar los aportes que la anterior deja para la presente investigación, donde resalta la evaluación como un proceso que requiere una serie de pasos para permitir la verificación del cumplimiento o no de los objetivos planeados, sus criterios evaluativos representan la fuente de información dentro del proceso de aprendizaje, o que permite a su vez, formar un juicio de valor, donde se pueda identificar la objetividad y la validez. Evaluación formada por un conjunto de situaciones o actividades, integradas por una o varias tareas de evaluación, seleccionadas y diseñadas según las características de los estudiantes y las de la propuesta educativa en que la actividad de aprendizaje se inserta.

Esta evaluación debe contener elementos que el docente aplique al ajuste de la ayuda a lo largo del proceso de la práctica en el que se presenta el cambio en relación a la construcción del conocimiento del estudiante, mediante actividades de preparación de la evaluación, de

evaluación propiamente dichas, de corrección y/o calificación, de comunicación y aprovechamiento, en donde el *feedback* permite realizar ajustes necesarios al estudiantado para que logren la construcción de conocimiento que le permitan autorregularse. Por último, se considera que el enfoque de las prácticas evaluativas basadas en las perspectivas constructivista sociocultural, son el camino para darle solución a las necesidades de transformación personal en función de lograr que el aprendizaje sea significativo.

La construcción del conocimiento requiere de una evaluación para sus resultados, es por ello que, Acosta, Castellanos, Cortes, Méndez & Mora (2017), realizaron una investigación bajo el título de “Evaluación de Aprendizajes y prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Municipal Técnica de Acción Comunal de Fusagasugá Cundinamarca” cuyo propósito fue analizar cómo diversas estrategias posibilitan la transformación de la evaluación de aprendizajes y las prácticas pedagógicas en dicha institución, bajo un enfoque cualitativo e investigación acción. Su tesis teórica se basaba en las prácticas de evaluación formativa inmersas en el proceso de enseñanza como aporte generador de cambio a las desarrolladas actualmente por los docentes investigadores, bajo estrategias formativas, de retroalimentación, descriptivas de avances, y que permitan realizar el análisis al propio docente como insumo para la construcción y desarrollo de planes de mejoramiento. Éstas enmarcadas en dos grandes ejes temáticos, a saber, la evaluación de aprendizajes y prácticas pedagógicas.

Como resultado de la anterior se encontró que cuando se planea, organiza y desarrollan las clases, teniendo en cuenta los elementos del marco de la enseñanza para la comprensión, los docentes encuentran espacios propicios para la reflexión de sus prácticas educativas, hay claridad en cómo planear las clases. Así mismo, que en la rutina de pensamiento los estudiantes se sienten

motivados a participar en el proceso, les permite pensar, plasmar los pensamientos y participar en la socialización sin sentirse juzgados o evaluados.

Así pues, se concluyó que la evaluación en la mayoría de casos es sumativa para determinar promoción de estudiantes, en pocos casos se da retroalimentación, lo que conlleva a deserción y reprobación escolar; las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución se limitaban a revisión de cuaderno y evaluación al final del proceso de aprendizaje, y sus prácticas pedagógicas se caracterizaban por ser muy tradicionales en las que el docente es el poseedor del conocimiento y los estudiantes son receptores pasivos de información. Este diseño de unidades de comprensión a partir de un análisis del contexto de los estudiantes permiten realizar procesos continuos de reflexión con el objetivo de mejorar la práctica docente, en la que las rutinas de pensamiento son estrategias de las prácticas de evaluación que fortalecen el aprendizaje, así mismo algunos instrumentos de evaluación como el portafolio, la observación, las interacciones y la matriz analítica permiten realizar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de acuerdo a criterios ya establecidos.

De esta forma aporta lo anterior a que las rutinas de pensamiento se pueden implementar como práctica pedagógica así como proceso de evaluación; pueden ser utilizadas en cualquier momento del proceso educativo desde el diagnóstico para determinar conocimientos previos, pasando por actividades de motivación como introducción al nuevo conocimiento, como de profundización en las diferentes temáticas y de reflexión puesto que permite determinar a los estudiantes como van en su proceso de aprendizaje, hasta donde han llegado y que les falta, bajo tipos de evaluación como la autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y evaluación continua y mediante estrategias e Instrumentos de evaluación como matrices, pruebas de

desempeños, lista de verificación, observación, portafolio, el diario de campo, rutina de pensamiento, las interacciones, la lista de chequeo.

La evaluaciones deben propender al mejoramiento de calidad de la educación, en la que se encontró como antecedente el realizado por Marín, Riquett, Pinto & et al., (2017), bajo el título de “Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas”, cuyo propósito fue comprender los significados que actores educativos del Magdalena – Colombia, asignan al Plan de Mejoramiento Institucional; instrumento donde confluyen lo macro, meso y micro de la política educativa, considerando la Gestión Participativa y Calidad Educativa.

Realizado bajo un enfoque cualitativo e introspectivo vivencial y paradigma socio crítico, en la que su tesis teórica radicó en fundamentar en una dimensión teórica, conceptual y operativa, el marco situacional de los planes de mejoramiento en las instituciones educativas del Departamento del Magdalena, Colombia; destacando desde la perspectiva crítica y constructiva de los autores, los factores que pueden inhibir o dinamizar el diseño e instrumentación del plan a la luz de los procesos de calidad y pertinencia, encontrando como resultado que se evidenciaba debilidades en el plan de mejoramiento institucional, ya que, no es un proceso que con una visión sistémica donde se construya con la participación de todos los actores involucrados, su plan de mejoramiento no es pertinente a lo normativo, contando con un plano operativo tradicional, evidenciándose la necesidad de gestar procesos de mediación didáctica innovadores que contribuyan con el mejoramiento del desempeño académico estudiantil.

La anterior investigación concluyó que el Plan de Mejoramiento Institucional, como órgano de gestión, permite articular el nivel macro, meso y micro de la política educativa, dando lugar a la transformación de la realidad del hecho educativo, bajo una dinámica entre las categorías

emergentes: Plan de Mejoramiento Institucional, gestión participativa y calidad educativa, los cuales fortalecen las posibilidades que tienen los actores de las comunidades educativas de concebir y aplicar estrategias de intervención en el contexto escolar que impulsen procesos de crecimiento y desarrollo organizacional. Así mismo, producto de la reflexión individual y construcción colectiva, la sistematización procedimental, se propician transformaciones en lo conceptual- metodológico e instrumental del plan de mejoramiento institucional, incidiendo en procesos de gestión participativa, desempeño académico estudiantil y configuración de perfiles en actores, lo que a mediano y largo plazo incidirá en el mejoramiento de la calidad educativa.

Valiosos aportes se pueden rescatar de lo anterior en el que el crecimiento excesivo en el número de estudiantes matriculados en el sistema, lo que dificulta en gran medida la aplicación de estrategias de atención individualizada que permitan recurrir al campo experiencial del estudiante. Igualmente, destacan las situaciones de conflicto interpersonal, la desintegración familiar, condiciones de liderazgo, como factores que inciden en la calidad del hecho educativo, donde a decir del teórico se debe intervenir propositivamente la mediación didáctica, de forma tal que por extensión se influencien favorablemente los niveles superiores y donde se alude a la necesidad de que la gerencia superior y media, impulse planes de mejora continua basada en la creación de estructuras de sustentabilidad, mediante la disposición de unidades, procesos y recursos para contribuir al logro de importantes grados de calidad institucional.

De igual manera, que el plan de mejoramiento institucional pasa a representar un instrumento que guía la reflexión individual/ colectiva, planificación, ejecución y evaluación de las acciones que conduzcan transformaciones positivas en la gestión escolar, su planeación para el desarrollo supone procesos de gestión que articula los diferentes niveles de la política educativa. Específicamente, en Colombia destacan los aportes de la Guía 34 del MEN (2008), que

constituye un documento rector por cuanto establece en una dimensión conceptual, operativa, estratégica, las formas e implicaciones de cómo deben adelantarse los procesos de planeación, control y evaluación, lo que hace suponer que aquellos establecimientos que utilicen como modelo de funcionamiento las directrices emanadas del referido instrumento, deberán evidenciar mejoras sustanciales en sus procesos básicos de gestión.

Para lo anterior, se debe tener en cuenta los juicios valorativos, en la Pasek & Briceño (2015) en su trabajo de investigación “Juicios Valorativos: Elementos Y Proceso De Formulación En La Evaluación Del Aprendizaje” cuyo propósito fue analizar los elementos de los juicios valorativos y el proceso de su formulación en la evaluación de los aprendizajes bajo componente epistemológico y metodológico documental y analítica.

La anterior trajo como resultado que los elementos de un juicio valorativo son: el sujeto; en la evaluación dentro del ámbito educativo, el sujeto es el educando, aquel ser sobre el cual recae el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyos logros se pretende valorar y describe su comportamiento, desempeño, habilidades, actitudes; no la persona. Puesto que, el predicado en evaluación es lo que se dice del sujeto contiene y describe comportamientos, desempeño, objetivos educativos logrados, aprendizajes y conocimientos alcanzados, potencialidades desarrolladas, o sea, las competencias que el sujeto ha logrado adquirir y/o desarrollar mediante el proceso de aprendizaje, en éste se reflejan las fortalezas, debilidades, avances del estudiante durante el período que se evalúa.

En la formulación de los juicios estimativos constituye juicios descriptivos que evidencian una apreciación sobre comportamientos, aprendizajes, habilidades y actitudes del educando en un momento determinado. Esta información se encuentra en los registros descriptivos que el docente ha tomado durante el lapso de la observación, ésta se analiza e interpreta con el fin de

emitir juicios sobre el desempeño del estudiante. Para formularlos se debe comparar la información del estudiante, interpretar las observaciones registradas, calificar describiendo los objetivos alcanzados, los aprendizajes logrados, potencialidades desarrolladas, y, valorar los resultados obtenidos utilizando algunos términos consensualmente aceptados.

Por último, las condiciones actuales del educando (juicio estimativo) o el pronóstico visualizando su futuro (juicio predictivo), no basta asignar calificaciones, describir y valorar la actuación general del estudiante. Ya que el juicio sustenta la toma de decisiones requiere un conocimiento alto sobre los elementos que lo constituyen (sujeto, cópula y predicado) y el significado y función de cada uno como único modo de predicar sobre el sujeto, tomando como base los criterios previstos. Es importante señalar que la formulación correcta de juicios no sólo lleva a una óptima evaluación de los aprendizajes, sino que, en tanto proceso sistemático y reflexivo, propicia el enjuiciamiento de la propia práctica docente, favoreciendo decisiones de cambio en la recolección de información, en la planificación y estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación.

Por lo que aporta a esta investigación que la evaluación tiene, entre otras, la función de mejorar la educación continuamente, mejora que se soporta en los juicios valorativos y moviliza hacia la acción en las decisiones, su fase de formulación subsana la carencia de bases teóricas y técnicas en algunas de las fases del proceso evaluativo, en la que muestra la relación que existe entre los juicios emitidos y sus posibles decisiones, por todo ello, brinda un aporte a lo social, pues los resultados permitirán que los docentes emitan juicios valorativos de forma correcta.

Así pues la importancia de aplicar los diferentes tipos de modelos de evaluación como la iluminativa, respondiente, democrática, negociada y cualitativa según los criterios previamente planteados, así mismo, la aplicación del proceso de evaluación en sus cuatro fases a decir, la fase

de recolección de información, la fase de formulación de juicios, la fase de toma de decisiones y la última fase del proceso de evaluación que consiste en resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación, con el fin de emitir juicios valorativos, los cuales pueden ser de referencia aun criterio, juicio de referencia a la norma, juicio de referencia a i mismo, juicio de dominio, juicios de desviación, juicios descriptivos, juicios iniciales, juicios formativos, juicios últimos, juicios estimativos y juicios predictivos.

Se debe tener en cuenta las prácticas evaluativas dentro de este proceso de formulación de la evaluación, de acuerdo con los cambios legales y sociales los cuales deben tender al cambio, así pues, en investigación realizada por Fernández, (2016) titulada “Las transformaciones de la práctica evaluativa en el territorio de escuela”, ésta tuvo como propósito describir la práctica evaluativa escolar desde sus condiciones históricas de transformación y sus efectos pedagógicos en la escuela del presente, basada en un componente epistemológico y metodológico histórico, en la que su tesis argumentativa se basaba en que la discontinuidad de la práctica evaluativa escolar están definidas por tres matrices históricas asociadas con la práctica evaluativa como parte del método didáctico; la práctica evaluativa como medición de resultados, y la práctica evaluativa como valoración de proceso.

Sus resultados arrojaron que la práctica evaluativa como método didáctico implementado por el docente, está direccionada a la aplicación de exámenes o sustentaciones que dan cuenta de la memorización, este examen es tomado para dar estímulos materiales o para sancionar, la práctica evaluativa como medición objetiva de resultados permanece vigente en la escuela y, a partir del siglo XXI, incorporó una nueva categoría de resultados, asociados a la rendición de cuentas que evidencia la calidad educativa, ampliando su rango la práctica evaluativa por resultados. De esta forma, la práctica evaluativa a gran escala se caracteriza por la vigilancia y

normalización desde la medición de las competencias, para el aprendizaje efectivo de los estudiantes, sus resultados de la prueba definen una posición a los países que participan, de acuerdo a los conocimientos, cualificaciones, competencias y otras cualidades que posee un individuo, quedando sujeta la realidad sociocultural y económica de los estudiantes a la calidad educativa de un país.

Con base en estos resultados se concluyó que el ritual de la práctica evaluativa escolar también cuenta con una expresión de continuidad histórica mediante sus acciones de premios y castigos, con las que fabrica sujetos, instituciones y países desde su tendencia hacia el privilegio y la emulación o hacia la exclusión, de acuerdo con los resultados obtenidos. Estos procesos generados por la práctica evaluativa han conformado un sedimento de capas entremezcladas y superpuestas, que representan un desafío investigativo para seguir avanzando en la descripción de las nuevas instancias que se van sumando a las anteriores, condición de posibilidad histórica que, dentro y fuera de la escuela, se propone desde la cuantificación de resultados, hasta la cualificación de los procesos.

El aporte invita a la interiorización de la transformación de las prácticas educativas en el tiempo, es así como en el siglo XVII, en la escuela moderna el método didáctico de la evaluación consistía en aplicar exámenes escritos u orales que daban cuenta del grado de memorización o mecanismo de repetición de lo aprendido con el objetivo de aprobar, estimular, castigar o sancionar; para el siglo XX, la práctica evaluativa da cuenta de los resultados, es decir, se medía la inteligencia de los estudiantes bajo una calificación cuantitativa, donde se ubicaba al estudiante desde la excelencia hasta la insuficiencia según los resultados, así mismo, se incorporaban las pruebas a nivel nacional e internacional para determinar su nivel de calidad educativa. En la actualidad la práctica evaluativa se concibe como un proceso desde un

paradigma constructivista, en el que la evaluación es un proceso continuo y formativo que exige la implementación de actividades variadas que requieren reflexionar en cómo explicar, aplicar y presentar de manera novedosa un tema.

Una vez transformadas dichas prácticas fue necesario realizar una reflexión si estas apuntaban a la calidad de la educación, así pues, en investigación bajo un componente investigación-acción con enfoque cualitativo-interpretativo realizada por Ruiz, Gamba, Castillo & Lancheros (2016), bajo el título “Reflexiones sobre las prácticas evaluativas con propósitos de función formativa mejorando los procesos pedagógicos en el aula”, se planteó el objetivo de ampliar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes investigadores hacia una evaluación formativa que responda a la mejora de la calidad en los procesos pedagógicos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento en la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar.

La tesis argumentativa de la investigación se basó en la orientación de las prácticas evaluativa hacia la evaluación formativa para el mejoramiento de la calidad en los procesos pedagógicos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Los resultados encontrados se relacionaron con respecto a la categoría de enseñanza, los docentes afirmaron que la evaluación es un proceso permanente que permite valorar la práctica pedagógica del docente en el aula con el fin de obtener una apreciación sobre el aprendizaje del estudiante, manejando sus propios criterios individuales para evaluar, contrario a lo establecido en el decreto 1290 del 2009 por el cual se establece los criterios de la evaluación de los aprendizajes para cada institución (SIE), así mismo, se encontró que no se realiza un proceso de retroalimentación, y que no existía planeación de forma unificada, lo que indica que la evaluación y el currículo no eran planeados con relación a la categoría de aprendizaje.

Adicionalmente se encontró que los estudiantes preferían que el proceso de evaluación sea a través de la realización de dinámicas grupales y recreativas que facilitaran la comprensión del tema de estudio mediante el juego. Así pues, los docentes planeaban para desarrollar un número de contenidos y no como un proceso para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, en la que los docentes implementan algunos instrumentos de evaluación novedosos sin embargo, éstos no cumplían con el objetivo de evaluar los aprendizajes, ya que se cae en la rigurosidad de lo memorística, pues la planeación del proceso de evaluación debía garantizar la apropiación de estrategias didácticas adecuadas al contexto y la necesidad de los estudiantes, que consiste en planear, implementar, evaluar y reflexionar.

Se concluyó que los docentes investigadores aplicaban como estrategia el desarrollo de la evaluación formativa con el objeto de transformar las prácticas evaluativas y lograr presentar a los docentes una nueva mirada de las acciones formativas fundamentales en la realización de una evaluación inicial o diagnóstica con el fin de adaptar las características de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Esta implementación de la evaluación procesual, permitió la toma de decisiones para ajustar las acciones al proceso de aprendizaje y la autoevaluación la reflexión y análisis, para mejorar el proceso de aprendizaje, adicionalmente la coevaluación promueve el trabajo colaborativo y el juicio valorativo entre los pares. Por otro lado, la retroalimentación, es un proceso que complementa la evaluación para que sea formativa, ésta debe ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara.

Así mismo, que la evaluación formativa está estrechamente ligado a la enseñanza y al aprendizaje, en otras palabras, es la articulación estrecha entre la enseñanza y el aprendizaje, puesto que a través de la evaluación se mejoran las prácticas de enseñanza por parte de los

maestros y se fortalecen las acciones de aprendizaje en los estudiantes logrando una comprensión del mundo desde lo teórico, práctico y contextual.

Aporta a esta investigación que cuando los docentes tienen claridad en los criterios de evaluación de los aprendizajes posee una visión más detallada de las aptitudes, habilidades y desempeño del estudiante lo que permite realizar una evaluación más ajustada a los procesos académicos, lo cual responde a las necesidades, intereses y estilo de aprendizaje de los estudiantes; permite además, realizar un seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, mejorar sus estrategias de enseñanza, tomar decisiones en pro de fortalecer la apropiación y uso efectivo del conocimiento por parte del educando y retroalimentar el trabajo académico de los estudiantes, tomando acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento y crecimiento integral del ser. Estas prácticas evaluativas se pueden mejorar a partir de la evaluación diagnóstica, evaluación procesual, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación sumativa.

La aplicación de estos tipos de evaluación dependen de la autonomía que tiene el docente para definir criterios en los procesos de enseñanza, para Maya (2015), en su investigación titulada “la autonomía docente en el marco de la gestión técnico instrumental del sistema educativo en las instituciones educativas del municipio de Zaragoza Antioquia”, investigación cualitativa con diseño hermenéutico que tuvo un paradigma crítico social, su propósito fue analizar la incidencia que tiene la inserción del Modelo de Gestión Técnico Instrumental del Sistema Educativo, en el desarrollo de la autonomía docente en los procesos de enseñanza en dicha institución educativa.

Su tesis argumentativa radicaba en que en la inserción del modelo de gestión técnico instrumental al sistema educativo, en el desarrollo de la autonomía docente en los procesos de enseñanza, se hace necesario hacer un análisis que permita identificar las diferentes formas en

que la consolidación de este enfoque ha impedido que los docentes se sirvan de su propia razón o pensamiento reflexivo. Esta tesis trajo como resultado que especialmente la evaluación externa, es un aspecto que genera gran preocupación en la muestra en la que en los discursos los docentes se muestran intimidados y decepcionados por las diversas clasificaciones de carácter técnico que traen consigo los resultados de las mismas más aquellas relacionadas con la pedagogía.

Por lo que, se han realizado algunos esfuerzos por mejorar los resultados de las pruebas externas y no se evidencian grandes avances como se esperaba, pese a que se han implementado estrategias como los exámenes finales de cada periodo, inclusión de preguntas de selección múltiple, desarrollo de clases fundamentadas en dar solución a los cuadernillos de pruebas saber y pruebas diagnósticas entre otras. Cabe señalar que se evidencia un alto porcentaje de docentes preocupados por situaciones de tipo comportamental y actitudinal como la convivencia escolar, así como, aspectos técnicos relacionados con la preparación de los niños para las pruebas, dejando de lado algunos aspectos importantes para un proceso de aprendizaje integral.

Esta investigación trajo como resultado que los docentes en el proceso de enseñanza, están supeditados a secuencias de contenidos y procedimientos propuestos en libros, páginas de internet y estándares, lo cual pone en evidencia la visión tecnológica del currículo, en la que en la evaluación como proceso formativo que permite identificar fortalezas y debilidades de cada individuo y contexto, se ha debilitado con el posicionamiento de la evaluación como mecanismo de poder encaminado al monitoreo del cumplimiento de metas fijadas, establecidas por entes gubernamentales. En la que la implementación de mecanismos de evaluación estandarizada de los aprendizajes y desempeño de los docentes ha logrado transformar los fundamentos pedagógicos que tradicionalmente se tenían sobre la escuela, logrando con ello tecnificar el quehacer pedagógico del docente hasta el punto de invisibilidad su rol profesional educativo al

convertirlo en un “técnico experto y especializado en la aplicación de reglas para orientar la conducta de los alumnos” (Carmona, 2008, p.1).

Ahora bien, los aportes de la anterior investigación radican en que la evaluación de la calidad de la educación que se sustentan sobre la racionalidad instrumental y que se han instalado en el sistema educativo colombiano durante los últimos treinta años, dan lugar a una estructura educativa deshumanizante que prepara para la competencia y el juego del mercado y no para la solidaridad, olvidando que construir una escuela que promueva el desarrollo del pensamiento implica el desarraigo del espectro metafísico, autoritario y vertical instalado por la dominación metafísica para abrir la puerta de la libertad de pensamiento, en la que la evaluación ha sido despojada de su función pedagógica para posicionarse como una herramienta técnica de poder, utilizada no solo por el profesorado en su quehacer pedagógico, sino que se extendió a las esferas administrativas de la educación, las cuales hacen uso de ella para controlar el pensamiento crítico del docente y el desarrollo de su autonomía.

Resulta entonces necesario establecer estrategias para lograr calidad en la educación, para esto Mideros, Obando & SantaCruz (2014), proponen su investigación titulada “La rúbrica como estrategia para una evaluación formativa en la enseñanza de Ciencias Naturales de los estudiantes del grado Seis Uno de la Institución Educativa Municipal Libertad”, la cual fue realizada bajo un componente epistemológico paradigma de investigación cualitativa orientada a un enfoque crítico social de investigación- acción, teniendo como tesis argumentativa que la evaluación como un proceso valorativo que través de una matriz de valoración permiten apreciar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias logrados por el estudiante, siendo la rúbrica la que permita transformar la evaluación de una manera equilibrada, integral y formativa que contribuye a elevar la calidad de la educación.

Esta investigación arrojó que la implementación de las rúbricas le permiten a los docentes, estar en constante dialogo con sus estudiantes, dándoles a conocer los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta en el proceso evaluativo, así las cosas, mediante la utilización de la rúbrica de evaluación en las actividades aplicadas con los estudiantes se constata un incremento de los estudiantes aprobados y el nivel alto de desempeño de acuerdo a las competencias. Concluyendo, que en el proceso educativo la evaluación debe tener un enfoque integral del estudiante y las rubricas deben constituir la base para fomentar y generar la capacidad auto evaluadora tano del estudiante como del docente, guiar sus aprendizajes, fomentar el aprendizaje cooperativo y construir herramientas ágiles, útiles y coherentes que impulsen el aprendizaje del alumnado, acompañados de un cambio de perspectiva de los procesos evaluativos de las partes involucradas.

La anterior investigación deja como aporte que el desempeño escolar está influenciado por el proceso de evaluación, el cual debe planearse con las mismas estrategias, teniendo en cuenta cada estudiante a partir de los estilos y ritmos de aprendizaje. En el que, el progreso académico va a depender de la implementación de nuevas estrategias de evaluación que permitan conocer los logros o las dificultades que presentan los estudiantes, además brindarles la oportunidad de que ellos conozcan el proceso, fortaleciendo las relaciones entre docentes y estudiantes, permitiéndoles encontrar la manera de alcanzar los logros propuestos. Ahora bien, la rúbrica como estrategia de evaluación, permite realizar una autoevaluación y una coevaluación, donde el estudiante identifica en qué nivel de conocimiento se encuentra, que dificultades presenta para mejorarlas y así poder superar el nivel en el que se encuentra. Esta es una forma de entender y llevar a cabo el proceso de evaluación, dándole un sentido real a los conocimientos y aprendizaje de los estudiantes.

Para este proceso de evaluación se requiere que las prácticas pedagógicas se enfoquen para lograr el desempeño académico de los estudiantes, para Duque, Vallejo & Rodríguez (2013), en su investigación titulada “Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico”, se estableció como propósito reconocer el papel fundamental que ejercen dos actores sociales frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: maestro- estudiante, esta se realizó bajo un componente epistemológico y metodológico de investigación de tipo cualitativa orientada a una etnografía reflexiva.

La tesis argumentativa estuvo basada en que las prácticas pedagógicas influye en el desempeño de los estudiantes, es decir, que la flexibilidad, la pertenencia social, la pertinencia académica, la formación integral y la renovación pedagógica en el quehacer docente son determinantes en el fortalecimiento de valores, conocimientos, competencias genéricas y específicas, las cuales garantizan la estabilidad y permanencia de los estudiantes.

Adicionalmente la relación entre las prácticas pedagógicas y el desempeño académico, son dispositivos que pueden fortalecer la permanencia y evitar la deserción. Obteniendo como resultado que la práctica pedagógica es tradicional, enfocada en la transmisión de saberes; el currículo estaba centrado en temáticas; predominan las clases magistrales; las prácticas de aulas eran lineales donde primaban la exposición del docente; los recursos eran suficientes y adecuados pero algunas prácticas no se evidencia el alcance de objetivos específicos para su proceso de formación.

Igualmente se encontró que en la práctica de aula, el método básico enseñado era academicista y verbalista, se dictan las clases bajo un régimen de disciplina en que los estudiantes solo eran receptores, la evaluación se resumía a la presentación de exámenes escritos y la presentación de talleres, foros, entre otros, calificada como una nota cuantitativa, donde se

privilegiaba los conocimientos teóricos evaluados desde aprendizajes memorísticos, por lo que el desempeño académico se relacionaba con la capacidad de hablar en público, seguridad, convicción, conocimiento, disposición en clase, la participación que se tiene al momento de la clase, refieren la interdisciplinariedad en sus procesos evaluativos, visto desde conocimiento de temáticas, es decir, la evaluación de los aprendizajes era tradicional con un modelo conductista, donde primaba el resultado y no el proceso que conducía a un buen desempeño académico.

Se concluyó que el desempeño académico, era entendido como un estándar de medida, donde se reducía los procesos de enseñanza aprendizaje a una cifra numérica, es decir el desempeño académico era concebido como un proceso cuantitativo, y la relación entre prácticas pedagógicas y la objetivación para un desempeño académico se desarticulaba, desde los docentes y los estudiantes, estas prácticas pedagógicas primaban el modelo tradicional, conductista basado en la fijación conocimientos y acumulación de aprendizajes, no daba lugar el dialogo para la construcción objetiva de la formación del ser de tal forma. Con relación a la didáctica de las practicas pedagógicas utilizadas por los docentes, las estrategias que prevalecen se centran en el docente, según su propia opinión, independiente de la asignatura, la interacción es unidireccional, docente-estudiante.

Se consideraba que los procesos evaluativos encontrados en las prácticas pedagógicas, se emplean técnicas con propósitos diagnósticos, la evaluación es sumativa y su condición cuantitativa de rendimiento y se llevaba a cabo a través de exámenes, desconociéndose el valor de la evaluación integral, del proceso de la enseñanza. Así mismo, la formación docente pudo examinarse a través de la caracterización de las practicas pedagógicas, las cuales eran complejas, el docente como mediador y formador, debía reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla y así permitir la construcción de procesos de aprendizaje, dado que el

ejercicio profesional desde la enseñanza estaba orientado a construir saberes en los diversos espacios, donde convergen símbolos y significado en torno a la educación.

Esta investigación aporta a la presente que las prácticas pedagógicas deben ser planteadas desde la pedagogía, implicando la institucionalidad del que hacer educativo, su sistematización y organización alrededor de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje, la cual debe ser pensadas y repensadas como la primera y fundamental responsabilidad del educador, fundamentada a partir de las intervenciones pedagógicas que emergen en el proceso de conocimientos y experiencias de formación de sujetos íntegros y autónomos, capaces de resolver las diferentes situaciones que se presentan en su adaptación al proyecto de vida académica, y su ejecución dar por aprendizaje por descubrimiento, Aprendizaje significativo, Enfoque cognitivo, Constructivismo, Socio- constructivismo.

Adicionalmente, aporta que la necesidad de un cambio en los modelos de enseñanza-aprendizaje, que los estudiantes deben comprender, comienza con la comprensión de la función docente como acción prioritaria para guiar y orientar el proceso de aprendizaje, mediante la realización de una verdadera acción mediadora entre el estudiante y su aprendizaje, este proceso de evaluación va unido a una evaluación formativa para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio del aprendizaje de los estudiantes” Allal (1979 p.3); Jorba y Sanmartí, (1993 p.321); Jorba y Casellas, (1997 p.398). Esta evaluación desde el paradigma constructivista requiere la toma decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad de estudiantes.

Es en las practicas pedagógicas donde el docente juega un papel fundamental en su actuar en el aula y en su incidencia formativa en los estudiantes, ya que puede incentivar habilidades y destrezas en los mismos, para adquirir conocimiento que determinen una muy buena formación

integral de estos como sujetos pensantes y críticos, para Téllez et al (2001) el desempeño estudiantil, como procesos formativos, presenta diversas dimensiones y no exclusivamente desde la cuantificación de los logros de aprendizaje de los estudiantes, sino desde lo individual, ligado a la responsabilidad del estudiante y lo colectivo, ligado a la responsabilidad institucional como contexto del proceso de formación que involucra directamente al docente.

Los docentes orientan el desempeño académico hacia un tecnicismo específico: exámenes, controles de lectura, quices, entre otros, que para Brophy (1986) "el deber ser del docente" el cual debe estar orientado a su saber pedagógico, a un rol que lo llevaría a trascender su esencia académica. En la mayoría de los casos, el docente debe ir trascendiendo el dominio de la materia (Ámbito Científico), dominio en las técnicas didácticas y de enseñanza (Ámbito Pedagógico).

Fundamentos teóricos

La evaluación: precisiones conceptuales.

La educación es la base integral de todo país desarrollado, de su calidad y oportunidad depende el nivel de calidad de vida de las personas, los efectos de la globalización han convertido la educación como una necesidad y como derecho fundamental, así pues en Colombia se considera que la educación "es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura."

Para Sacristán (1998) La evaluación es una práctica del sistema escolar en el proceso de la enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades, en la que la práctica quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, con el fin de cumplir funciones, apoyadas en una serie de ideas y formas de realizarla como respuesta condicionada a

la realización de numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, que ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización.

Acierta el autor al expresar sobre la existencia de aspectos, elementos y situaciones que tienden no solo a condicionar los métodos de la enseñanza, sino que están directamente relacionados con el proceso de evaluación, y afectan ya sea de forma positiva o negativa los resultados de aprendizaje.

Es por ello que para Ordorika (2004) considera que la evaluación es una disciplina en la que el sistema educativo define un conjunto de planes y programas, proyectos de formación personal, en los que se debe tener en cuenta diversos elementos de lo educativo como métodos de enseñanza o materiales didácticos, los sujetos de la educación.

Concepción de la evaluación como proceso.

Para Blanco (1996) la evaluación como proceso requiere la negociación continua de significados, de posiciones compartidas, toma de decisiones, en la que la institución realice el análisis y la práctica evaluativa, profundizando en aspectos implicados y diseñados con todos los interesados, es decir, alumnos y profesores, en la que se tenga en cuenta la forma de garantizar una información exhaustiva y real del proceso enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de la evaluación como proceso, son las actividades que constituyen métodos de preparación, las actividades evaluativas, las actividades de corrección y/o calificación, las actividades de comunicación y las actividades de aprovechamiento.

Es por ello que Valero (1975) entiende la evaluación como un proceso integral, sistemático, gradual y continuo que valora todos los cambios producidos en la conducta de los estudiantes, donde se debe tener en cuenta la eficacia de las técnicas empleadas, las capacidades científicas y pedagógicas del docente, la calidad de los planes de estudio; y adicionado a este proceso la

interpretación de los resultados teniendo en cuenta los objetivos previamente planteados; Adicionalmente, Daniel L. Stufflebean, define la evaluación como: "el proceso de identificar, obtener y proveer de información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados" (Stufflebeam, 1987, p.51).

Se coincide con el autor ya que éste hace alusión a todos los elementos y actividades que implica el proceso de evaluación, pues es cierto que todo está relacionado desde la los planes de estudio y las metodología utilizadas por el docente, cuya capacidad se verá reflejada en la capacidad que éste tenga de identificar las forma de aprendizaje de cada estudiante, las dificultades presentadas y la capacidad de abordarlas, así pues, se debe destacar la labor del docente, ya que es este quien además debe evaluar a sus estudiantes bajo parámetros ya establecidos.

Características de la evaluación.

Para Pancardo (2010) algunas características de la evaluación educativa es que se considera: integral, sistemática, continua, acumulativa, científica y cooperativa. De esta forma se considera que es integral ya que se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad del alumno, sistemática ya que responde a un plan previamente elaborado, continua porque su acción no se detiene, ni sus resultados se logran en forma intermitente; acumulativa, ya que atiende a la apreciación de los más diversos aprendizajes y a todas las manifestaciones de la personalidad y de la conducta del individuo y cooperativa ya que el alumno y la comunidad que lo rodea no pueden ser ajenos a su propósito esencial.

A este proceso personalmente se destaca la característica cooperativa, ya que la relación entre docente-alumno, alumno-comunidad y alumno-estado, tiene como propósito que el educando tenga relación con los directos responsables de su educación, así pues, la relación docente-alumno debe estar basado en la motivación no solo para el aprendizaje sino para ver en la evaluación un mecanismo que conlleve a la mejora continua. Según Mateo (2000), determina que la evaluación se formula en dos dimensiones: la evaluación **centrada en los resultados**, donde se caracteriza por la recopilación de información destinada a calificar a los estudiantes y la evaluación **centrada en los procesos**, la cual tiene en cuenta la percepción de todas las actuaciones de los estudiantes.

Modelos de evaluación.

Existen diferentes modelos de evaluación los cuales se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es relevante conocer los aportes de cada uno de estos modelos que aportan a la investigación; cada uno de ellos contribuyen al proceso de la evaluación de los aprendizajes, es así como se plantea la evaluación basada en objetivos (Tyler), el modelo CIPP (Stufflebeam), la evaluación de meta libre (Scriven) y la evaluación respondiente (Stake), la evaluación Iluminativa (Parlett y Hamilton) y la evaluación democrática (McDonald).

La evaluación iluminativa: es un modelo cualitativo que se fundamenta en dos ejes conceptuales: sistema de instrucción y el ambiente de aprendizaje. El sistema de instrucción está constituido por un conjunto de elementos que toma en cuenta y relaciona el entorno socio-psicológico y material, el proceso de la enseñanza por parte del docente y el aprendizaje por parte de los alumnos. El ambiente de aprendizaje está representado por un conjunto de relaciones culturales, sociales, institucionales y psicológicas, las cuales inciden en las normas, opciones y estilos de trabajo que tienen lugar en aula, es por ello que para Mora (2004) quien cita a Parlett y

Hamilton (1977), consideran que la nueva propuesta evaluativa requiere no sólo del cambio de metodologías sino también de nuevas suposiciones y conceptos para comprenderla desde dos aspectos: el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje.

La evaluación democrática: el derecho del alumno y del docente de expresar sus puntos de vistas y opciones en el aula, la escuela y la comunidad. Enfatiza el rol del docente evaluador como orientador que se ocupa de analizar y valorar el proceso del estudiante a través del uso de las formas de participación de la evaluación para transformar y modificar la práctica educativa.

Modelo tyler: Para Rosado-Serrano (2014), este tipo de evaluación consiste en el proceso mediante el cual se descubre hasta qué punto de las experiencias de aprendizaje desarrolladas y organizadas están produciendo en realidad los resultados, el cual pretende identificar fortalezas y debilidades del plan, este proceso permite identificar los propósitos de la escuela, la selección y organización de experiencias utilizadas para cumplir estos propósitos, desarrollar herramientas evaluativas utilizadas para determinar si éstas experiencias cumplen con los propósitos preestablecidos. Este tipo de evaluación contiene factores tales como las necesidades e intereses del estudiante, necesidades e intereses de la sociedad y los requisitos del contenido, en el que el papel del evaluador le otorga la posibilidad de participar en la formulación de objetivos del programa, la búsqueda de evidencias de los comportamientos y verificar los instrumentos.

El procedimiento para llevar a cabo este tipo de evaluación incluye: establecer objetivos amplios, clasificar dichos objetivos, definir los objetivos en términos de comportamiento, encontrar situaciones en las que se pueda mostrar el logro de los objetivos, seleccionar técnicas de medición, recopilar la información de los resultados y comparar los datos del resultado con los objetivos establecidos de comportamientos. El Modelo Tyler presenta unas ventajas en las que provee una guía de fácil entendimiento para la planificación y evaluación del currículo,

proporciona objetivos claros, el tratamiento lógico para la planificación del currículo, tiene en cuenta todas las partes del proceso educativo, así mismo, permite la reformulación o redefinición de los objetivos.

Modelo de *stufflebeam* o CIPP: este modelo para Guerra Lopez, (2007) es un encuadre de trabajo que tiene intenciones de guiar evaluaciones tanto formativas como acumulativas de proyectos de programas, persona, productos, instituciones que se enfocan en la evaluación de contextos, insumos, procesos y productos de una entidad. Tiene como objetivo definir el contexto institucional, identificar la población estudiada, valorar e identificar las necesidades y oportunidades, así como diagnosticar problemáticas presentadas; su metodología requiere la utilización de instrumentos de análisis de sistemas, inspección, revisión de documentos, test de diagnósticos y técnicas de consenso, el cual permite la tener una relación con la toma de decisiones en un proceso de cambio, es decir, el marco debe ser abarcado por metas que conlleven a las solución de dicha problemática y su planificación para realizar los respectivos cambios.

Este enfoque de evaluación permite tener en cuenta cuatro ámbitos evaluativos tales como los contextos, la entrada "*input*", proceso y producto; la evaluación de entrada permite identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa y su la planificación del procedimiento; la evaluación del proceso identifica o pronostica durante el proceso los defectos de planificación, la proporción de información para la toma de decisiones, así como describir y juzgar las actividades del procedimiento, por último, en la evaluación del producto se recopilan las descripciones y juicios acerca de los resultados relacionados con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, la entrada de datos y su procesamiento.

Modelo de scriven: para Ruiz (1998) es una actividad metodológica que consisten en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionan escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la sección de metas, es conocida igualmente como “evaluación de metas” o “evaluación orientada al consumidor” el cual plantea un examen crítico de la institución, programa o proyectos, es decir, esta metodología pretende valorar los resultados y los efectos que produce el programa a partir de las necesidades del consumidor, en la que la evaluación tiene dos funciones formativa y sumativa, en la que la primera permite obtener la información continua y la segunda una aplicado el programa permite decidir el éxito del programa y determinar si ésta responde a las necesidades o no de los consumidores.

Modelo stake: enfoque de evaluación educacional organizado en torno a la participación de los diversos grupos afectados del proyecto denominado evaluación “sensitiva” la cual está dirigida a atender las preocupaciones de la población participante, es decir establecer si las actividades de un programa están dirigidas a responder los requerimientos de dicha población. Este modelo está enfocado en cuatro fases, la primera el diseño, el cual las actividades programadas deben estar en constante evolución de acuerdo a las necesidades; la segunda fase sobre el método, en la que se utiliza metodología más subjetiva en la que prima más los enfoques cualitativos que cuantitativos; la tercera fase corresponde al esfuerzo, determinada por la dedicación en tiempo y recursos para trabajar con la población y la cuarta fase sobre el informe, en el que el evaluador “sensitivo” presente una información más informal en su comunicación y adecuada a la población participante.

Este es un modelo que personalmente tiene unas características más subjetivas en cuanto a la sensibilidad en el tratamiento de la población evaluada, en la que se destaca la forma de

identificar las necesidades de las misma dentro de un marco de comunicación asertiva donde se requiere de un esfuerzo mayor durante todo el proceso pero que garantiza que la población participante entiende todos los procesos de evaluación.

Tipos de evaluación.

Resulta metodológicamente útil conocer los diferentes tipos de evaluación en función de la propuesta de investigación relacionada con la práctica evaluativa, por esta razón, es importante que el docente conozca y se apropie de las diversas formas de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes. Cada uno de los tipos de evaluación contribuye a diseñar la propuesta de una práctica evaluativa ideal. Según Castillo y Cabrerizo (2003) los tipos de clasifican el según el momento, finalidad, extensión, agentes y normotipo.

Según el momento: Ahumada (2001), establece que este tipo de evaluación tiene tres momentos: Inicial, de proceso y final. Puede ser inicial es decir al comienzo del curso académico, o la implementación de un programa educativo o el funcionamiento de una institución educativa, con el fin de recopilar datos al momento de la partida. Durante el proceso de evaluación se puede dar la evaluación procesal o formativa, la consiste en la valoración de la recogida continua y sistemática de datos, permitiendo la toma de decisiones durante la ejecución del programa educativo. Por último, se encuentra la evaluación final o sumativa en la que la recolección y valoración de datos se da al final del periodo de ejecución del programa, curso académico, etc., y que además permite la toma de decisiones definitivas.

Según la finalidad o función, Castillo y Cabrerizo (2003) establece que esta evaluación puede ser de función formativa o sumativa, la primera se utiliza como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha con el fin de cumplir con unos objetivos o la evaluación de productos formativos, considerándose más como una evaluación continua. La segunda, la evaluación de

función sumativa se aplica generalmente a la evaluación de productos o procesos terminados, con esta evaluación no se pretende modificar o mejorar los objetivos de la evaluación, sino determinar su valía en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

Según la extensión, las evaluaciones pueden ser globales o parciales, con la primera se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, programa o institución, considerado el objeto de la evaluación como un modo holístico en la que cualquier modificación a un componente o dimensión parte de la totalidad interactuante puede afectar el resto de la evaluación, aunque con este tipo de evaluación la comprensión de la realidad aumenta, ésta no siempre es necesaria o posible. Con la evaluación parcial se pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, programa educativo o rendimiento del alumno, etcétera.

Según los agentes evaluadores, se puede dar una evaluación interna o una evaluación externa, la primera es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, o programa educativo, etc. y se puede dar en diversas alternativas, tales como la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación las cuales fueron explicadas anteriormente. Por el contrario, la evaluación también puede ser externa en la que los agentes no son integrantes de un centro escolar o de un programa educativo, ésta suele ser realizada por “evaluadores expertos” los cuales pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la administración, investigadores o equipos de apoyo a la escuela, entre otros.

Por último, es importante resaltar el papel del *feedback* en el proceso de evaluación ya que este permite realizar los ajustes necesarios al estudiantado para que logren la construcción de conocimiento que le permita autorregularse y enfocar las prácticas evaluativas basadas en las perspectivas constructivista sociocultural, son el camino para darle solución a las necesidades de

transformación personal en función de lograr que el aprendizaje sea significativo. Este *feedback* es también muy enriquecedor para el profesor, sobretodo, cuando analiza los resultados a nivel de grupo y observa los puntos de dificultad tanto respecto al contenido como a los procesos mentales implicados. (Fernandez Marcha, 2009).

Técnicas e instrumentos de evaluación.

Perassi (2012) considera que son múltiples y variadas son las técnicas e instrumentos que pueden utilizarse para evaluar aprendizajes, las alternativas dependen del autor que se consulte. Bombecchio de Aruani M. y Maggioni B (como se citó en Perassi, 2012), establecen que el instrumento es la herramienta que se emplea para relevar los datos necesarios durante el proceso evaluativo, bajo tres técnicas básicas para la evaluación de aprendizajes como la observación, las producciones de alumnos y las de intercomunicación, las cuales se concretan a través de diversos instrumentos como las listas de cotejo, escalas, anecdotarios, diarios, socio gramas, cuestionarios, entre otros, constituyen para el evaluador, algunas alternativas de registro de observación, sea esta directa o indirecta.

Así mismo para clasifica los instrumentos como: primero, instrumentos centrados sobre todo en las técnicas instrumentales que necesita el estudiante como consulta de bibliografía, uso del diccionario, empleo de fichas, las cuales se pueden etiquetar como técnicas de estudio; segundo se encuentran los instrumentos que dan prioridad a las condiciones del estudio o aspectos de apoyo al mismo, tales como el lugar, ambiente, organización, tiempo, horario, etc, que pueden ser denominados como hábitos de estudio; tercero están los instrumentos que hacen mayor hincapié en los procesos cognitivos que el alumno pone en marcha durante el aprendizaje y que pueden ser conocidos como estrategias de aprendizaje, y por último, están aquellos instrumentos que se centran en los enfoques y estilos de aprendizaje.

Encontramos además algunos instrumentos de evaluación como la lista de cotejo, en la que se registra rasgos de conducta cuyo resultado es dicotómica, es decir, solo existe dos variables como resultado, por ejemplo si o no, aprueba o desaprueba, logra o no logra, entre otros, es importante para el desarrollo de este tipo de instrumento definir los conocimientos o comportamientos que debe tener el estudiante; las escalas de apreciación son también conocidas como instrumentos de evaluación, por su parte éste pretende identificar la frecuencia de la conducta versus el nivel de aceptación teniendo en cuenta los indicadores previamente establecidos, éstas escalas pueden ser de categoría cuando de periodicidad se trata como: siempre, algunas veces, nunca; descriptiva en la que se presenta una mayor descripción del resultado; por último, la escala de apreciación puede ser numérica en la que se verifica el comportamiento para determinar la intensidad del hecho evaluado, pero que a su vez puede darse para resultados cualitativos y/o cuantitativos.

Otro instrumento de evaluación es la rúbrica, la cual es empleada para medir el nivel y la calidad de un producto o tarea, según Ubiera & D' Oleo (2016), en ésta se describen los criterios, escalas de valoración y sus características, teniendo como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. En ésta se evalúa tanto el producto como el proceso, trayendo como beneficios la retroalimentación del estudiante, facilitación en la elaboración de expedientes del estudiante y medición del desempeño, las cuales, pueden ser aplicadas en prácticas de laboratorio, taller o empresas, simulación de aprendizaje, aprendizaje basado en proyectos, entre otros. La rúbrica puede ser global y analítica, la primera es la que considera el desempeño del estudiante de manera general, en la que se aceptan pequeños errores durante el proceso sin alterar la calidad del producto, y es analítica cuando se evalúa por separado cada parte del desempeño.

Por otra parte, para Nájera & Arribas (2010) las técnicas de evaluación son procedimientos concretos que realiza el alumno bajo la orientación del docente durante su aprendizaje, en la que cada técnica está acompañada de un instrumento de evaluación, para el autor las técnicas de evaluación pueden ser informales, semiformales y formales:

Técnicas informales: corresponden a aquellos procedimientos que desarrolla el alumno paulatinamente a medida que transcurre el proceso de aprendizaje y son utilizadas por el examinador bajo una metodología que los alumnos no se dan cuenta que están siendo evaluados, dentro de éstas se pueden encontrar la observación directa de las actividades realizadas por el estudiante y la valoración de los aprendizajes en el aula.

Técnicas semiformales: a diferencia de la anterior requiere un tiempo de preparación y corrección y son percibidas por los estudiantes como actividades de evaluación como por ejemplo los ejercicios y prácticas en clase, las actividades fuera del aula, las evaluaciones de portafolio o capeta, entre otros,

Técnicas formales: requieren un nivel de preparación y planeación más relevante y significativo que las anteriores; así pues, se consideran como técnicas formales los mapas conceptuales y portafolios debido a que el alumno necesita más tiempo para el desarrollo de los mismos y poder lograr evidenciar su aprendizaje bajo la coordinación y orientación del docente, en el que se aplica con mayor grado de control lo que permite ser percibidas como verdaderas evaluaciones por parte de los estudiantes, como ejemplo se encuentran las pruebas de examen tipo test, Prácticum, escalas de evaluación entre otras.

La evaluación basada en competencias.

Según Maya (2015) quien cita a Martínez (2004) frente a la utopía de una educación ilustrada, humanista, religiosa y/o liberal del siglo XIX, se instauró otra cuyo eje fue la instrucción, la

capacitación o el adiestramiento general de la población para la producción, así como la necesidad de una revolución educativa pero planificada se hizo urgente en los países poco desarrollados. (p.32)

El Ministerio de Educación Nacional, considera la necesidad en fomentar en los estudiantes el conocimiento conceptual y el conocimiento práctico, el primero relacionado con el *saber qué* y el *saber para qué*, el segundo, con el *saber cómo*, el cual *ayuda a la construcción y refinamiento del conocimiento conceptual y permite el uso eficaz, flexible y en contexto de los conceptos, proposiciones, teorías y modelos matemáticos.*

Desempeño académico estudiantil.

Para Navarro (2003) el desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Estos resultados según Pineda-Báez (2014) quien cita a (Garbanzo 2007; Vélez & Roa, 2005; Pérez & Sánchez, 2000) sirven para establecer el nivel de desempeño académico, se apela a valoraciones cuantitativas que reflejan el logro en las tareas académicas y que se emplean para el análisis de la aprobación o pérdida de materias, aspectos que están estrechamente relacionados con el éxito académico y la deserción, siendo los promedios acumulados, como medidas que certifican el logro alcanzado y utilizados como indicadores precisos y accesibles.

Así mismo para Téllez (2001) definiendo el desempeño estudiantil, como procesos formativos, que presenta diversas dimensiones y no exclusivamente desde la cuantificación de los logros de aprendizaje de los estudiantes, sino desde: lo individual, ligado a la responsabilidad del estudiante y lo colectivo, enlazado a la responsabilidad institucional como contexto del

proceso de formación que involucra directamente al docente, implica como lo plantea De la Concepción (2015) procesos de participación.

Desempeño académico estudiantil.

Desempeño por competencias.

La formación en competencias es “una propuesta que pretende solucionar las carencias de los procesos educativos” (Montenegro, 2003), ya que se encuentra la necesidad de formar a los estudiantes de tal forma que su desempeño sea real y efectivo en una sociedad productiva, en otras palabras, adquieran el “saber hacer”.

Para Bohlander, Sherman y Snell (como se citó en Brazzalotto, 2012), considera la importancia de la evaluación de desempeño la cual ha conducido a la creación de varios métodos para juzgar la manera en la que el empleado lleva a cabo sus labores, basado en técnicas que constituyen un esfuerzo por reducir los inconvenientes que se evidencian en otros enfoques, se considera que estos métodos de evaluación de desempeño se clasifican de acuerdo a lo que miden: características, conductas o resultados. Los primeros, son los más usados, si bien no son los más objetivos, los basados en conductas brindan a los empleados información más orientada a la acción y el enfoque con base en resultados se focaliza en los aportes mensurables que los empleados realizan a la organización.

Mediación didáctica pedagógica.

Para Espinosa (2016) la mediación tiene como fundamento un principio antropológico y es la creencia de la potencialización y perfectibilidad de todo ser humano. En el que se debe entender desde una posición humanizadora, constructiva y positiva enmarcada en el campo educativo, que forma parte de la capacidad de potenciar y perfeccionar al ser humano. Esta mediación desde un contexto educativo involucra al educador o toda persona que facilita el desarrollo, quien se

convierte en un intermediario entre el estudiante y el saber, el estudiante y su entorno, y con otros pares (estudiantes).

Rol docente.

El Rol del docente se considera como mediador y asesor en la mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente; la interacción social y la mediación como herramientas para reconceptualización de la relación desarrollo-aprendizaje; la importancia del lenguaje como parte fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la implementación de diferentes materiales didácticos en los procesos de la mediación didáctica y la reflexión como parte fundamental en la formación docente.

Adicionalmente, Marín, Mújica, García y Pérez (2006) argumentan que el rol del docente va más allá de su papel dentro del aula de clase, lo que indica, es un líder en el desarrollo de proyectos comunitarios donde logra la participación de padres de familia, directivos docentes, estudiantes, representantes de empresa y otras entidades, lo que se traduce en un beneficio interinstitucional a nivel regional y local.

Es por ello que la formación docente debe ser examinada a través de la caracterización de las prácticas pedagógicas, las cuales son complejas, el docente como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla y así permitir la construcción de procesos de aprendizaje, dado que el ejercicio profesional desde la enseñanza está orientado a construir saberes en los diversos espacios, donde convergen símbolos y significado en torno a la educación.

Perfil del estudiante.

Las escuelas tienen la responsabilidad de formar integralmente a los estudiantes atendiendo a las dimensiones y características personales, competencias básicas, generales y específicas

necesarias para actuar en los diferentes ambientes que la sociedad exige, es así como las instituciones educativas diseñan el perfil de estudiante ideal plasmado en los proyectos educativos (PEI). En este orden de ideas, el perfil apunta a formar personas con valores y conocimientos que le permitan desenvolverse activamente como ciudadano responsable consigo mismo y con la sociedad.

El perfil según Inciarte (2001) “es una descripción aproximada e hipotética de las características del futuro egresado que incluye el concepto operacionalizado de hombre que tenga la institución, más las especificaciones relacionadas con la carrera que estamos diseñando” (p. 11), es decir, un futuro ciudadano con valores, habilidades, conocimientos y actitudes desarrollados y fortalecidos con la participación conjunta de los docentes, docentes directivos y padres de familia. Desde esta perspectiva toda la comunidad educativa trabaja en coherencia a los objetivos, metas institucionales y a las decisiones que se tomen con relación al diseño curricular, pues estos determinan el perfil.

Adicionalmente, desde el punto de vista académico, el desempeño estudiantil corresponde al fortalecimiento de las competencias del ser, saber, saber hacer y convivir, estas se consolidan en el ejercicio de la mediación didáctica donde el docente es el encargado de planear, diseñar e implementar las estrategias didácticas para hacer real los procesos que conduzcan a la acción formadora del estudiante.

Es así como en la actividad, el perfil del estudiante está íntimamente relacionado con el perfil de competencias. Según el juicio de Spencer y Spencer (1993) la competencia es “una característica subyacente de un individuo que está casualmente relacionada con un nivel estándar de efectividad y/o con un desempeño superior en un trabajo o situación” (p.9), lo que indica que la persona implícitamente posee las competencias, sin embargo, éstas necesitan fortalecerse de

acuerdo a unos parámetros de eficacia y eficiencia según la necesidad del individuo y del contexto.

La evaluación como proceso del aprendizaje.

El papel que desempeña la evaluación desde el proceso de aprendizaje, según Martínez Urbina, (2012) se toma la evaluación como un procesos sistemático y continuo que integra las experiencias de aprendizaje y enseñanza, en el que se determina el grado de efectividad cuando los alumnos alcanzan sus objetivos, mediante la utilización de metodologías que el docente aplica dentro y fuera del aula para poder lograr en si ese aprendizaje. La importancia de evaluación como procesos que permite correlacionar todos los conocimientos y experiencias del aprendizaje durante todas las etapas del aprendizaje, ésta no solo permite correlacionar, sino que, permite que tales metodologías sean prácticas en cualquier momento, lo que la categoriza como una metodología efectiva.

La evaluación como producto del aprendizaje.

La evaluación como proceso destaca la experiencia en la adquisición del conocimiento, ahora bien, la evaluación como producto se refiere a la transformación de la información, habilidades, actitudes y conocimientos que el alumno muestra durante un proceso de evaluación. Esta se considera importante ya que el producto de la reflexión individual y construcción colectiva, así como de la sistematización procedimental, se propician transformaciones en lo conceptual-metodológico e instrumental del plan de mejoramiento institucional, incidiendo en procesos de gestión participativa, desempeño académico estudiantil y configuración de perfiles en actores, lo que a mediano y largo plazo incidirá en el mejoramiento de la calidad educativa.

Ahora bien, el producto de la evaluación requiere sola revisión de documentos, objetos, situaciones establecidas que resultan de la capacidad del alumno en la integración efectiva de sus

conocimientos, habilidades y actitudes, manifestando en el saber hacer, existiendo congruencia entre el resultado y los conocimientos previamente adquiridos en el aula.

La evaluación y los procesos de aprendizaje.

La metodología utilizada debe ser la base para los procesos de evaluación, así pues esta es definida por (Casanova, Un modelo evaluador y su metodología, 2001) como:

(...) el camino por el cual se pretende llegar a la meta. En función de los objetivos marcados se realizará la selección de la metodología que permita conseguirlos. Así, según la etapa educativa en que se desarrolle la docencia y según la edad del alumnado y las características del área, la metodología puede ser globalizada, interdisciplinar, disciplinar, activa, expositiva, participativa, inductiva, deductiva, analítica, sintética, etc. (p.4)

La evaluación formativa más allá de tener por objetivo la valoración del proceso y los resultados del aprendizaje de una forma sistemática, tiene como propósito la mejora y potenciación de estos desde una perspectiva integral, que considera tan importantes las habilidades, procedimientos, valores y actitudes, como los conocimientos conceptuales temáticos. Se interesa, así, esencialmente, en propiciar y valorar los progresos y los requerimientos para la mejora sistemática de quienes aprenden desde una perspectiva amplia, estableciendo mecanismos para la retroalimentación necesaria.

Formulación de los juicios valorativos: Formulación de Juicios Estimativos, Los juicios estimativos constituyen juicios descriptivos que evidencian una apreciación sobre comportamientos, aprendizajes, habilidades y actitudes del educando en un momento determinado. La información requerida sobre comportamientos y realizaciones se encuentra en los registros descriptivos que el docente ha tomado durante el lapso de la observación,

información que analiza e interpreta con el fin de emitir juicios sobre el desempeño del estudiante.

La evaluación y los procesos de aprendizajes.

De la teoría pedagógica a la práctica evaluativa.

El **modelo felder y silverman**, clasifica los estilos aprendizaje a partir de cuatro dimensiones, la forma en que se percibe la información (sensitiva e intuitiva), el tipo de información que se prefiere (visual o verbal), la forma de procesar la información que se percibe (activo o reflexivo) y la manera de adquirir el conocimiento (secuencial o global). El estilo del aprendizaje de una persona vendrá dado por la combinación de las características dimensiones anteriores (Felder, 1996).

Aprendizaje significativo.

Es una teoría que involucra procesos psicológicos, que el individuo realiza para poder aprender; es una teoría que apunta al aprendizaje, porque es su fin principal, aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiriera significado para el mismo. Antes bien, el aprendizaje significativo se basa en los saberes previos del estudiante con la manera como se conecta con el conocimiento que imparte el docente y donde éste puede ser expositiva y verbal, sin dejar de ser significativa (Ausubel, 2000), es decir, propone un sentido lógico en la adquisición de los conocimiento y la generación del aprendizaje, se enmarca una relación de nuevos conocimientos con los saberes previos, se inicia la memorización comprensiva de manera tal que tengan interés para quien lo adquiere.

Esta nueva concepción, invita al educador a mantener una postura de constructor de saberes, capacidades cognitivas, afectivas y sociales, más que de transmisor de saberes fijos. De esta

manera, se resalta algunas concepciones del objeto de estudio del aprendizaje significativo donde Solé y Coll (1993), lo define como:

Proceso de elaboración de una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender, por medio del cual modificamos lo que ya poseíamos e interpretamos lo nuevo de forma peculiar, para poder integrarlo y hacerlo propio, otorgándole significado. (p.16)

Por su parte, Díaz y Hernández (2005) determinan que el aprendizaje significativo "...es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes" (p.39).

Por otro lado, una de los retos que se tiene como docente en el proceso de evaluación, es evidenciar el aprendizaje de los estudiantes, para ello se requiere entonces implementar practicas evaluativas acorde a la teoría, planes de estudios y de aula y centrar los conocimientos en lo conceptual y procedimental. (Salazar y Marques, 2012), dicho esto, se tiene que involucrar criterios como técnicas, procedimientos e instrumentos para llevar a cabo con éxito este tipo de aprendizaje que implica coherencia, es decir, debe existir una armonía entre los objetivos, las actividades y la evaluación.

En conclusión, hay dos procedimientos importantes cuando se trabaja con el aprendizaje significativo, el primero de ellos, es garantizar efectividad en el diseño curricular, tanto en su planeación como en su ejecución dentro del aula. Lo segundo, apunta a establecer ambientes de aprendizaje que desarrollen en el estudiante el interés por hacer del aprendizaje un espacio crítico y desafiante de manera permanente, asegurando así, el abordaje adecuado de los aprendizajes significativos y la diversidad.

Constructivismo.

J. Piaget, determina las principales fases en el desarrollo cognitivo de los niños, elaboro un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje, propone los estadios del desarrollo cognitivo, la construcción del propio conocimiento mediante la interacción, reconstrucción de los esquemas de conocimiento a partir del equilibrio, desequilibrio y reequilibrio y considera que el aprendizaje es una interpretación personal del mundo, es decir, promueve la autonomía, pensamiento racional y una construcción significativa del mundo de manera tal que pueda elaborar e interpretar la información que ya existe. La evaluación desde el paradigma constructivista significa tomar decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad de estudiantes, es promover un aprendizaje con sentido y con valor funcional para los alumnos; tiende a medir los conocimientos adquiridos y la capacidad de los estudiantes en diversas situaciones y a la contribución a aportar nuevos significados al conocimiento.

Socio- constructivismo: es un modelo que busca formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, en la que interactúa el factor social y en la educación y “busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas” (Grennon y Brooks, 1999).

Por otro lado, el rol del docente desde el constructivismo es acompañar al estudiante en la construcción de los conocimientos, promover un clima de correspondencia, respeto y autoconfianza para su alumno, además de ser un facilitador, respeta las estrategias de conocimiento del estudiante, reconoce los errores que se suceden en la aproximación a la construcción de "conocimientos acordados" y sabe hacer uso de ellos para profundizar en el aprendizaje.

En cuanto a las técnicas utilizadas desde el constructivismo las más adecuadas son de carácter inductivo y descriptivo. Entre las técnicas se destacan la observación, entrevista, encuesta, y trabajos de los alumnos; es ahí donde Casanova (1998), menciona que:

En cualquier caso, las técnicas empleadas para la recogida de datos han de favorecer que esta resulte todo lo rigurosa, sistemática, controlada y completa que se considere necesario en orden a que el modelo de evaluación planteado, cumpla sus finalidades; es decir, para que permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante su puesta en práctica y para que los resultados que se obtengan por su medio –con la colaboración activa de la evaluación– resulten lo suficientemente viables, válidos, objetivos y por lo tanto, útiles para el alumnado y el profesorado: para los protagonistas del proceso educativo. (p.129)

El modelo ASSURE.

La sigla en inglés ASSURE integra seis pasos importantes como lo es analizar a los estudiantes (Analyze learners), fijar objetivos (State Objectives), Seleccionar los métodos de formación (Select media and materials), utilizar los medios y materiales (Utilize media and materials), Exigir la participación activa de los estudiantes (Require learner participation) y evaluar y revisar (Evaluate and revise).

El diseño instruccional tiene sus fundamentos en la tecnología instruccional y hablar de ésta obliga a recuperar elementos de la tecnología educativa. Tiene sus raíces teóricas en el constructivismo, partiendo de las características concretas del estudiante, sus estilos de aprendizaje y fomentando la participación activa y comprometida del estudiante. (Belloch, s.f.), la evaluación de desempeño se realiza con el fin de revisar resultados y la implementación de mejora continua.

Para Smaldino, Russell, Heinich, y Molenda, (2007) este modelo involucra:

Analizar las características del estudiante o de los participantes del curso, recuperar aspectos socioeconómicos y culturales, antecedentes escolares, edad, sexo, estilos de aprendizaje, así como sus hábitos de estudio y su nivel de motivación, todo lo anterior permite una adecuada planeación (p.40).

Es un modelo que permite al educador fortalecer el proceso de enseñanza teniendo en cuenta las tecnologías de información y comunicación, genera una participación activa y comprometida del estudiante frente a su aprendizaje, compromete al docente a incrementar sus conocimientos y usos de TIC, pero sobre todo adaptarse a los cambios.

Por otro lado, Aunque no se desconoce la efectividad que tiene la enseñanza adaptativa y no es excusa para propender este tipo de enseñanza, en Colombia el crecimiento excesivo en el número de estudiantes matriculados en el sistema, dificulta en gran medida la aplicación de estrategias de atención individualizada que permitan recurrir al campo experiencial del estudiante. Igualmente, destacan las situaciones de conflicto interpersonal, la desintegración familiar, condiciones de liderazgo, como factores que inciden en la calidad del hecho educativo.

En conclusión, este es un modelo que se utiliza con frecuencia en programas de modalidad virtual, promueve la flexibilidad es fácil de diseñar, y con usabilidad ilimitada en cualquier ambiente de aprendizaje, de igual manera mejorar la planeación en términos de selección de medios y recursos, pero sobre todo permite la evaluación y retroalimentación constante en los avances del aprendizaje.

El modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación).

Molenda (2003) argumenta que “ADDIE no podría ser un modelo, sino una etiqueta que abarca los procesos de desarrollo de la educación mediante un enfoque sistemático” (p.67).

Dentro sus cuatro enfoques proceden la enseñanza se encuentra la fase de evaluación, la cual se

repite durante todo el proceso en acciones formativas, y al final del proceso de desarrollo la evaluación es sumativa, en forma de retroalimentación de los estudiantes. Según Molenda (2003), las rutinas de pensamiento también pueden implementarse como práctica pedagógica así como proceso de evaluación; pueden ser utilizadas en cualquier momento del proceso educativo desde el diagnóstico para determinar conocimientos previos, pasando por actividades de motivación como introducción al nuevo conocimiento, así como de profundización en las diferentes temáticas y de reflexión puesto que permite determinar a los estudiantes como van en su proceso de aprendizaje, hasta donde han llegado y que les falta.

Este modelo trae consigo beneficios que al implementarlos dentro del aula enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje. El primer beneficio está asociado a la enseñanza basada en problemas, para Prieto (2006) “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos” (p.176), es aquí donde el estudiante sabrá cuando y como aplicar sus conocimientos en situaciones nuevas y cambiantes, y el segundo permiten la interoperabilidad y reusabilidad de los recursos.

Aprendizaje significativo y la generación del conocimiento.

Para Hernández (2015) El aprendizaje es significativo cuando es valioso para uno mismo; este proceso depende de la situación, los intereses, la motivación y las experiencias de cada quien, por ello, dos personas no pueden adquirir un aprendizaje significativo de la misma manera, así que la percepción juega un papel fundamental en este proceso y, como se sabe, esta es distinta en cada persona.

Ahora bien, según el autor al aprender algo significativamente, es relacionar los nuevos conocimientos con los esquemas mentales adquiridos con anterioridad, ya sean conocimientos,

experiencias, memorias o informaciones; creando vínculos entre ambos estratos de conocimiento, con lo cual se puede interiorizar lo que se aprende y generar un arraigo cognitivo. Este tipo de aprendizaje se considera aún más valioso en el sentido que cuando el alumno adquiere un conocimiento por la significación del mismo, éste perdura más en el tiempo, y su percepción sobre la generación de conocimiento aumenta a medida que va relacionando esquemas anteriormente adquiridos.

Teoría constructivista y la evaluación por competencias.

Para Cuevas (2011) la teoría constructivista se relaciona con todo aprendizaje constructivo, que supone una construcción que se efectúa por medio de un proceso mental que implica la adquisición de un conocimiento nuevo, también se desarrolla una nueva competencia que le permitirá aplicar lo ya aprendido a una nueva situación, teniendo en cuenta que las competencias construyen el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno.

Se encuentra estrecha relación entre la teoría constructivista y la evaluación por competencias, pues mientras la primera permite la adquisición de nuevos conocimiento bajo un proceso mental que garantiza que dicho conocimiento permitirá aplicarlo a situaciones nuevas del entorno, la segunda a su vez, requiere de la adquisición de ciertas competencias y habilidades que se verán reflejado en el desempeño; su relación radica que esto nuevos conocimientos fortalecen las aptitudes, actitudes y aprendizaje del estudiante para el desarrollo de competencias que le imponga el mercado.

El proyecto de aula como elemento dinamizador de las prácticas evaluativas.

En las últimas décadas el enfoque de la evaluación se ha replanteado debido a las exigencias de la sociedad, por lo tanto, se genera la necesidad de diversificar y reestructurar las practicas pedagógicas de los docentes con la finalidad de fortalecer y mejorar los aprendizajes de los

estudiantes. Atendiendo a éstos propósitos surgen exigencias transformadoras que demandan las interacciones entre la escuela y el contexto, donde el saber y el saber hacer debe ser guiada por procesos que permitan la participación activa del educando. Desde esta perspectiva surgen los proyectos de aula como una metodología que permite reflexionar y transformar el quehacer docente.

Es así como los proyectos de aula tienen su origen en los trabajos de Kilpatrick que en 1918 sintetiza la pedagogía activa bajo el enfoque epistemológico del pragmatismo y los aportes de Dewey. Los proyectos de aula según Díaz (2002), son: “los procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos” (p.430). Visto de esta manera, el proyecto se convierte en el centro del proceso de enseñanza donde la esencia del proyecto en sí es facilitar los aprendizajes a través del descubrimiento y construcción de los saberes que se generan a partir del trabajo colaborativo.

Es importante resaltar, que los proyectos de aula promueven la investigación, el pensamiento crítico y favorece las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa. Por otro lado, Cerda (2001), concibe los proyectos de aula como una: “estrategia y metodología que tiene por propósito principal movilizar las estructuras cognoscitivas del estudiante en un proceso autónomo e interactivo” (p.53), es decir, que permite la generación de un nuevo constructo que se adquiere a partir de las interacciones entre los saberes previos y los nuevos conocimientos.

Calidad educativa y evaluación de los aprendizajes.

Modelo de calidad fundación europea para la gestión de la calidad (EFQM).

La historia de la sociedad está enmarcada en la transformación constante del contexto social, político, económico, histórico y cultural, esta situación afecta directamente la educación, cuya

finalidad es la formación integral del ser humano; en función de estos cambios es que el concepto de calidad educativa también se diversifica. En este orden de ideas, si la realidad se transforma es imperante que la educación experimente lo mismo, de ahí que los países se esfuercen por buscar la calidad deseada en sus sistemas educativos.

Actualmente, las instituciones educativas han tomado una visión empresarial, donde se evalúa la satisfacción de los actores, la efectividad de los servicios o procesos y la calidad e impacto de los resultados o productos que se entrega a la sociedad; dichas variables necesitan ser evaluadas por un modelo estandarizado y adaptado al contexto educativo, de ahí que el modelo Fundación Europea para la Gestión de la calidad (EFQM), es pertinente para diagnosticar las falencias presentes en las dimensiones que determinan el mejoramiento de la calidad educativa. El principio es que ambos determinan que la calidad de los procesos y de los resultados depende del accionar de los actores.

A partir de los argumentos de López (2006) el modelo EFQM está representado por factores como liderazgo, planificación y estrategias, gestión de personal, recursos y procesos asociados al diagnóstico de satisfacción del cliente y los resultados para obtener un producto que determine la calidad. Siendo así, el modelo EFQM se adapta a la educación cuando el factor de liderazgo suscita en los actores de las instituciones educativas la necesidad de planear, diseñar e implementar estrategias procesales de acuerdo a los recursos, necesidades e intereses, solo así se obtienen resultados excelentes, es decir, lo que aprenden los estudiantes y el mejoramiento de su calidad de vida. Es importante mencionar que el accionar de todos los miembros de la comunidad educativa determina productos y que estos deben ser sometidos a revisión, seguimiento y ajustes.

Políticas educativas y la evaluación de los aprendizajes.

La importancia de las políticas educativas en el sistema de evaluación está enmarcada en conocer la efectividad de las escuelas, emprender acciones de mejora y planificar reformas educativas (González, 2010), lo que quiere que decir cada política educativa está encaminada a la mejora continua, la calidad educativa al cumplimiento del estado en su obligación como responsable de la misma. En la actualidad, Munévar (2017), señala que las políticas educativas están encaminadas a mantener la educación como un derecho social y definir estándares de calidad, con la finalidad de generar recurso humano que se torne una mano de obra calificada para las empresas garantizando un crecimiento económico que posicione a Colombia en un nivel competitivo en el mundo (Munévar, 2017).

Últimamente, la política educativa colombiana se concentra en cuatro ámbitos: calidad, pertinencia, cobertura y eficiencia, busca incrementar los porcentajes de aprobación en las áreas básicas Lenguaje y Matemáticas, para lograrlo, pone en marcha procesos continuos de calidad comprendidos en tres fundamentales momentos: definición de metas, evaluación de aprendizajes y competencias de los estudiantes, y establecimiento e implementación de Planes de Mejoramiento. Todo esto toma sentido cuando se analiza la información recopilada frente al desarrollo cada uno de los proyectos educativos y el proceso de evaluación de aprendizajes y competencias.

A partir de esto, con la incorporación de la ley 115 de 1994 se crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación bajo la vigilancia del Ministerio de Educación de la mano del Servicio Nacional de Pruebas ICFES y las entidades territoriales (MEN, 2010). También se trazaron las primeras directrices en el diseño e implementación de un nuevo sistema de evaluación. Desde el año 2002, el Ministerio de Educación Nacional inicio el proceso de

modificar el enfoque de las evaluaciones, generando la transición entre evaluar conocimientos a la evaluación por competencias (MEN, 2003).

Por otro lado, cuando se visiona la educación como un servicio, el gobierno nacional inicia una serie de programas en donde pretende convertir a Colombia en el 2025 en el país más educado de América Latina, dando lugar al día E: día de la excelencia educativa, institucionalizado por el Ministerio de Educación Nacional, en el que cada institución identifica y diseña las acciones para mejorar su calidad educativa. Por un lado, esto ha generado una variante en la manera de verificar la calidad, porque se enfoca en la medición y no en la evaluación. No obstante, estas mediciones tienen gran importancia para establecer políticas educativas, porque éstas requieren una “información basada en hechos, más que en suposiciones u opiniones sobre lo que podría ser un determinado asunto” (Biesta, 2014, p.48).

Es Así que se concluye que el elemento clave para mejorar la calidad de la educación en Colombia está ligado a la evaluación de los aprendizajes; esto se logra a través de los planes de mejoramiento que cada institución debe desarrollar e implementar antes de que culmine el ciclo académico de sus estudiantes, a través de las pruebas externas, se busca identificar qué tanto están aprendiendo los estudiantes a lo largo de su formación académica, dónde están sus fortalezas y debilidades, para centrar los esfuerzos y modificar los requerimientos con el fin de alcanzar los objetivos esperados.

Referentes de calidad educativa.

Con el propósito de mejorar la calidad educativa y precisar los niveles de calidad, a los que tienen derechos los niños, niñas y jóvenes del país, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) orienta el sistema educativo a través de los referentes de calidad, siendo estos los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias.

Los lineamientos curriculares: en el contexto político, socio económico, cultural y conocimiento de la nueva sociedad, la educación es el factor principal de progreso y desarrollo, con esta visión el Ministerio de Educación Nacional entrega a las comunidades educativas del país la serie de documentos titulada “Lineamientos Curriculares” para apoyar el proceso de fundamentación epistemológica, pedagógica, didáctica y curricular de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación de 1994, en su artículo 23 y en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

Los lineamientos son puntos de apoyo y de orientación general para la construcción del currículo de una escuela, este es según la Ley General de Educación (1994), “un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local”, así mismo estos referentes son la ruta conceptual y metodológica para el logro de los objetivos de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional contemplado en el marco, de la autonomía que se le otorga a la escuela. En conclusión, con estos referentes de calidad se establecen los criterios y enfoques para enseñar las áreas y orientar el trabajo pedagógico bajo la concepción de mejorar la educación.

Estándares Básicos de Competencias: para lograr calidad en ámbito educativo es fundamental garantizar a las comunidades educativas un derrotero o guía que cumpla con las demandas del contexto nacional e internacional con relación al acceso del conocimiento y a desempeñarse con éxito en el mundo. A juicio del Ministerio de Educación Nacional (2006), “los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna” (p.9). Desde esta concepción contribuyen a orientar el currículo en cuanto a la pertinencia, eficiencia, eficacia, coherencia y flexibilidad del mismo.

En este orden de ideas, los estándares direccionan el proceso de enseñanza y aprendizaje al proporcionar los conocimientos, habilidades y valores para el docente y el estudiante, adicionalmente brindan criterios claros que se deben tener en cuenta en el proceso de evaluación que converge en la toma de decisiones para ajustar los planes de mejoramiento y la reorientación de los proyectos educativos institucionales. Actualmente se cuenta con estándares para las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguas Extranjeras y Competencias Ciudadanas, sin embargo, las competencias de éstos son transversales a todas las áreas fundamentales y obligatorias del currículo.

La evaluación externa como indicador de calidad.

Para Casanova la evaluación externa de los procesos de enseñanza o, más directamente, del profesorado, se debe destacar su importancia, pues tanto a la administración educativa como la sociedad en general, ya estos tienen derecho a conocer cómo se desarrolla internamente el sistema para, además de conocerlo en su conjunto y en cada centro, tomar las medidas adecuadas para su perfeccionamiento paulatino. El autor considera que para para evaluación externa se debe tener en cuenta favorecer su desarrollo profesional, promocionar en la carrera docente o en la vía de la administración educativa, recompensar a los buenos profesionales, validar el sistema de formación y selección del profesorado, proteger al alumnado de profesionales incompetentes y mejorar la calidad del sistema educativo (Casanova, 2001).

Evaluación interna y la calidad educativa.

Se debe considerar que toda evaluación busca identificar una problemática, sus causas, y la metodología para mitigarla y así buscar la calidad educativa, por lo que la evaluación interna se lleva cabo desde adentro y es un tipo de evaluación necesaria, porque es la institución quién mejor conoce la dinámica interna, las líneas de actuación hacia donde se deben dirigir, lo que se

debe de fortalecer que ya funciona bien, y lo que hay que cambiar drásticamente porque no conduce a la mejora, por lo que debe tener una finalidad formativa para permitir la toma de decisiones que mejoren la calidad educativa. Esta acción debe realizarse de forma participativa implicando a toda la comunidad educativa, y del informe final obtener propuestas de mejoramiento y de actuación innovadora para la institución.

Índice sintético de calidad educativa (ISCE).

ISCE es la herramienta que apoya el seguimiento del progreso de las instituciones educativas. A través de ella, los miembros de la comunidad educativa podrán tener una manera objetiva de identificar el estado y qué caminos se pueden emprender para convertir a Colombia en el país mejor educado de Latinoamérica en el 2025 (Colombiaaprende, 2018).

Es herramientas soporta los temas relacionados con los lineamientos curriculares, orientaciones pedagógicas, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje, así como la formación y acompañamiento sobre las rutas de formación, y de acompañamiento pedagógico, las evaluaciones formativas, los bancos de recurso y las buenas prácticas de la educación para contribuir al fortalecimiento y calidad de la misma.

Autoevaluación institucional como estrategia de calidad.

Perassi (2012) refiere que la autoevaluación se da cuando el sujeto logra comprender los propios procesos de pensamiento, analizar sus aprendizajes y su actuación en determinados contextos. Es a partir de ello que aquel podrá otorgar significado a las estrategias necesarias para mejorar. Esto les permite a las instituciones “identificar sus fortalezas y oportunidades, con lo que podrá definir y poner en marcha un plan de mejoramiento en la siguiente etapa” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p.38).

Dicho esto, la autoevaluación es esencial en la calidad porque da manifiesto al cumplimiento de los objetivos y fines educativos, a las estrategias para mejorar y eliminar lo que no corresponde, en otras palabras, es un medio para conocer el contexto y producir una transformación significativa contando con una participación activa y colaborativa; entonces, es fundamental para emitir juicios de valor sobre el estado de cada componente y el impacto que producen.

En este orden de ideas, la autoevaluación eficaz debe cumplir con la identificación de algunas características de la institución como la filosofía, el entorno, áreas de gestión en aras de establecer relaciones con la estructura, componentes y el quehacer educativo, Rodríguez menciona que:

Es un proceso de valoración crítica del quehacer de la institución escolar realizado en y desde la propia escuela. Se trata esencialmente de que las instituciones educativas inicien y desarrollen un análisis autocrítico de su funcionamiento y trabajo habituales en donde se ponga en cuestionamiento los distintos modos de proceder docentes, tanto a nivel didáctico como organizativo (p.13).

Sin embargo, Marín, Roa, García y Sánchez (2016), consideran que la evaluación institucional carece de un impacto significativo en la toma de decisiones para orientar la planeación y los planes de mejoramiento que se caracterizan por ser insuficiente e ineficientes para alcanzar los objetivos organizacionales, de esta manera, los resultados de la evaluación obtenidos a partir de la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional se entregan como simples reportes para cumplir un requerimiento ante las entidades encargadas de direccionar la política, lo cual se torna inoperable, es decir, no contribuye al mejoramiento de la calidad del sistema

educativo, desde esta perspectiva el proceso de evaluación se percibe desarticulado de los mecanismos de dirección, control y seguimiento, lo cual afecta la mediación didáctica.

La autoevaluación adquiere un sentido valioso cuando contribuye al análisis reflexivo de la institución, al desarrollo y a la valoración de los agentes tanto internos como externo; es un proceso que enrumba cualquier entidad en la calidad del quehacer educativo (pedagógico y empresarial), a una flexibilidad y una actitud de adaptación a los cambios. En conclusión, se afirma que es un elemento para el autodiagnóstico, la propuesta de cambio, para incitar el mejoramiento de programas educativos, la práctica pedagógica y un garante de calidad de la educación.

Marco legal

La evolución de la evaluación académica según Ayala, (2011) quien cita a Vasco (2003) hasta bien avanzado el siglo XX (1937, 1951 y 1962) había que evaluar por contenidos en las modalidades de exámenes orales y escritos. Hacia la década del 60 comenzó la ola de la tecnología educativa y se cambió la evaluación por contenidos por una evaluación por objetivos específicos (Decreto 1710 de 1963), reforzados para bachillerato en 1973 con el Decreto 080.

El Decreto 080 de 1976, estipula una estructura y organización del Ministerio de Educación, así pues, crea las Unidades de Asesoría adscrita al Despacho del Ministro, en la que la División de Programación, Coordinación y Evaluación se encontraba bajo el mando de la Oficina Sectorial de Planeación Educativa; la División de Evaluación del Rendimiento Escolar, estaba bajo la dirección de Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios educativos.

Según artículo No. 23 del anterior decreto, se establecieron funciones a la división de programación, coordinación y evaluación educativa tales como programar la ejecución de los

proyectos del sector, evaluar la ejecución de los programas, actualizar periódicamente el diagnóstico de la situación del sector educativo, entre otros.

Así mismo el artículo 33 estableció funciones de la división de diseño y programación curricular de educación formal, el cual requería diseñar por áreas los currículos de educación básica primaria y básica secundaria, media vocacional e intermedia profesional, diseñar los currículos para la capacitación y el perfeccionamiento del personal, docente de educación preescolar, básica, media e intermedia; elaborar los programas por áreas de 1° a 9° grado en la educación básica, de 10 a 13 grado en el educación media e intermedia, educación preescolar.

Según Aux Ayala (2011) bajo la Resolución 17486 de 1984, los grados 1, 2 y 3, la promoción sería flexible y debería orientarse a prestar atención especial a la edad, a partir de cuarto hasta once grados, los resultados de evaluación se expresarán numéricamente de 1 a 10 con la siguiente equivalencia: 9 a 10, sobresaliente; 8 a 8.9, bueno; 6 a 7.9, aprobado; 1 a 5.9, no aprobado. Se estableció un valor porcentual para cada una de las áreas en cada período así (Artículo 8): Primer período: 10%; Segundo período: 20%; Tercer período: 30%; Cuarto período: 40%.

El Decreto 1469 de 1987 consideró que la evaluación escolar es un factor esencial para promover el desarrollo del estudiante, maestro, institución escolar, comunidad, y, por lo tanto, de la calidad de todo el proceso educativo, estableciendo en su artículo 6 la escala conceptual como: Excelente, Bueno, Aceptable e Insuficiente.

Así mismo, este decreto estableció que las prácticas evaluativas más generalizadas tienden a reducir la evaluación escolar a la asignación de notas y a la promoción con grave detrimento del enfoque integral, formativo, inherente al proceso educativo, donde el docente evalúa

permanentemente el estado de desarrollo del estudiante, confrontarlo con los logros esperados en cada área y grado, de conformidad con los programas curriculares vigentes.

Se destaca del Decreto 1469, la promoción automática definida por su artículo 2 como el proceso por medio del cual después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que cursa un grado en el nivel de educación básica primaria es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes, si sus capacidades y logros se lo permiten.

La constitución de 1991, trae consigo importantes aportes a la educación, establecidos en el Artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (Constitución política de Colombia, 1991)

Ley 115 del 11 de febrero de 1994, tiene como objeto que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La evaluación presentó cambios que además entrarían a operar junto con la coordinación del Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, así mismo estableció lo concerniente como los exámenes periódicos, la

evaluación de directos docentes estatales, la evaluación de directivos docentes privados y la evaluación institucional anual.

En cuanto a la regulación del currículo el artículo No. 78 le asigna al Ministerio de Educación Nacional la obligación de diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal estableciendo los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, así mismo, estableció que los establecimientos educativos establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

Así mismo, estableció que el plan de estudios como parte integral de currículo debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.

En cuanto a la calidad de la educación el artículo No. 4, estableció que era obligación de propender por ella al Estado, a la sociedad y a la familia, estableciendo que el Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

Ahora bien con la entrada del Decreto 1860 de 1994 reglamentó parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, y se conocieron conceptos en cuanto a la evaluación, así pues el Artículo No. 47 establece que el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del estudiante, entendido como el conjunto

de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico.

Mediante esta ley, se determina medios de evaluación en relación con los logros establecidos en el currículo como: el uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos, apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observación, diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos, y el registro escolar de valoración se realizaría bajo los términos de excelente, cuando supera ampliamente la mayoría de los logros previstos; Bien cuando se obtienen los logros previstos con algunas limitaciones en los requerimientos e Insuficiente, cuando no alcanza a superar la mayoría de requerimientos de los logros previstos.

Así mismo con el fin de asegurar la calidad, este artículo le asignó funciones al sistema Nacional de acreditación, certificar la calidad de la educación y a quienes diseñan y fabrican materiales y equipos educativos, certificar la calidad de sus servicios o bienes. Por lo que el Ministerio de Educación Nacional establecerá las normas técnicas o las especificaciones que se consideren como indispensables para calificar la calidad educativa.

La Resolución No. 2343 de junio 5 de 1996 estableció que la formulación y empleo de indicadores de logros curriculares como medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados. Los cuales pueden ser indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgo, datos de información perceptible que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, puede considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano.

Así mismo establece que los procesos evaluativos que realizan los diversos actores, permiten observar y comprender tanto lo que se está obteniendo, como aquello que no se alcanza a obtener o que presenta dificultades, por lo que establece diferentes tipos de indicadores logros tales como: indicadores de logros por conjuntos de grado, indicadores de logros para la educación media técnica, indicadores de logros de proyectos pedagógicos, e indicadores de logros para la educación religiosa.

Ahora bien en el año 2002 con la entrada en vigencia del Decreto No. 230 se realizó cambios en cuanto al currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional, teniendo en cuenta acuerdo con lo dispuesto por los numerales 5.5 y 5.6 del artículo 5° de la Ley 715 de 2001, le corresponde a la Nación establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de la educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía escolar que tienen los establecimientos educativos.

En cuanto al currículo el artículo 2 lo redefinió como el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional; se continúa con la autonomía escolar para los establecimiento educativos ya otorgado por la ley 115 de 1994.

Así las cosas, para la elaboración del Plan de Estudios debe tener en cuenta aspectos como: “La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas; la distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, logros, competencias y conocimientos según lo definido en el Proyecto Educativo Institucional, PEI; el diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes

con dificultades en su proceso de aprendizaje; la metodología aplicable a cada una de las áreas y los indicadores de desempeño y metas de calidad.” (MEN, 2002)

En cuanto a la evaluación se estableció en el artículo 5 que se debía presentar informes al finalizar los cuatro periodos en la que se detallen las fortalezas y dificultades en cada área, así como las recomendaciones y estrategias para mejorar, la escala utilizada en los informes debe dar bajo los términos de: Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente y Deficiente.

Su artículo 8 estableció las Comisiones de evaluación y promoción, donde el consejo académico para cada grado conformará una comisión de evaluación y promoción integrada por un número de hasta tres docentes, un representante de los padres de familia que no sea docente de la institución y el rector o su delegado, quien la convocará y la presidirá, con el fin de definir la promoción de los educandos y hacer recomendaciones de actividades de refuerzo y superación para estudiantes que presenten dificultades.

Este decreto además establece mediante su artículo 9° la promoción de los educandos, en la que obliga a los establecimientos educativos garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados, situación que personalmente puede poner en riesgo la calidad de la educación.

Matriz de relaciones teóricas

Tabla 1

Matriz de relaciones teóricas

Tesis de Investigación	Categoría Teórica (definición nominal)	Categoría Teórica (definición Conceptual)	Dimensiones de análisis por categoría teórica	Subcategorías por categorías teóricas	Unidades teóricas por subcategorías.
La práctica evaluativa centrada en un cuerpo de instrumentos de naturaleza formativa, orientan procesos de mediación didáctica para contribuir al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y al mejoramiento de calidad educativa.	Practica Evaluativa	Gimeno (1995) afirma: “La práctica evaluativa es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada”.	Pedagogía Didáctica	Currículo Planeación Evaluación Didáctica Practica pedagógica.	Plan de Estudio. Enfoque metodológico. Evaluación. Contenidos de Aprendizajes Momentos de Evaluación Criterios de Evaluación Técnicas de evaluación Instrumentos de evaluación Planeación de Aula Estilo pedagógico Proceso de evaluación
La práctica evaluativa centrada en un cuerpo de instrumentos de naturaleza formativa, orientan procesos de mediación didáctica para contribuir al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y al mejoramiento de calidad educativa	Calidad Educativa	Peralta (como se citó en Blanco, 2007) Es un conjunto de propiedad distintivas, dinámicas y relevantes de la educación que permiten valorar y normar lo deseado, tanto en lo general de la propuesta como en lo específico, al operacionalizarse en ciertos estándares orientadores, al ser contruidos con la participación de los diferentes actores involucrados en contextos diferentes, adquieren una dimensión de particularidad y de mayor flexibilidad, pero al ser contrastadas con otras experiencias, evidencian abarcar aspectos esenciales de todo acto educativo. (Blanco, 2007, p.7)	Sistemas de Gestión Medición de Resultados	Gestión Educativa Formación Docente	Recursos Resultados Perfil Docente Desempeño Docente
Tesis de Investigación	Categoría Teórica	Categoría Teórica (definición	Dimensiones de	Subcategorías por	Unidades teóricas por

	(definición nominal)	Conceptual)	análisis por categoría teórica	categorías teóricas	subcategorías.
La práctica evaluativa centrada en un cuerpo de instrumentos de naturaleza formativa, orientan procesos de mediación didáctica para contribuir al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y al mejoramiento de calidad educativa.	Desempeño Académico Estudiantil	“Se requiere del desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, realizaciones, que el estudiante pone en juego para aprender y se convierten en indicadores del nivel de aprendizaje alcanzado en las aulas de clase” (De Natale, 1990)	Enseñanza Aprendizaje	Desempeño por competencia. Evaluación por competencia.	Criterios de desempeño Niveles de Desempeño
					Pruebas Externas Pruebas Internas

Fuente: Descripción de la matriz de relaciones teóricas por categorías, dimensiones de análisis, subcategorías y unidades. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Operacionalización de las variables

Tabla 2

Matriz variable y dimensiones

Supuesto de investigación	Variable de investigación (Definición nominal)	Variable de investigación (definición operacional)	Dimensiones por variables	Técnicas e Instrumentos	Indicadores por dimensiones y variables
1. La planeación de la práctica evaluativa por parte del docente fortalece el desempeño académico, puesto que contextualizada en principios de flexibilidad, pertinencia y contextualización prevé estrategias orientadas a generar capacidades en los estudiantes.	Practica Evaluativa	Las prácticas evaluativas, forman parte de un proceso dinámico, flexible, iterativo y contextualizado cuyo núcleo central refiere a la evaluación en atención a sus características, funciones, formas, tipos, modalidades e instrumentos. Se corresponde con los requerimientos de desarrollo cognitivo del estudiante desde la mediación didáctica del docente para la toma de decisiones, reorientación del proceso con base en los resultados obtenidos.	Currículo	Registro Documental: Registro de Análisis Documental.	-Plan de Estudio. -Enfoque metodológico. -Evaluación
			Planeación	Observación: Registro de Observación.	-Contenidos de Aprendizajes -Momentos de Evaluación -Criterios de Evaluación
			Evaluación Didáctica	Encuesta: El cuestionario.	Técnicas de evaluación Instrumentos de evaluación
			Practica pedagógica.		Planeación de Aula Estilo pedagógico Proceso de evaluación
2. Un currículo centrado en principios de logicidad, temporalidad, flexibilidad y contextualización integra en sus fundamentos conceptuales, estructurales y funcionales prácticas y estrategias evaluativas que orientan un aprendizaje significativo de los estudiantes por cuanto confieren sentido a sus vivencias y experiencias.	Calidad Educativa	“Es un elemento esencial del desarrollo de los países, donde las políticas educativas apuntan a mejorar la calidad del currículo y la evaluación, los recursos y las prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente” (MEN, 2006).	Gestión Educativa	Registro Documental: Registro de Análisis Documental.	Recursos Resultados
			Formación Docente	Observación: Registro de Observación.	Perfil Docente Desempeño Docente
				Encuesta: El cuestionario.	
3. La concepción y aplicación de procesos de evaluación que impliquen la integración cooperativa entre los diferentes actores del hecho educativo contribuye al fortalecimiento de las competencias estudiantiles y por ende al mejoramiento en los estándares institucionales de calidad educativa					

Desempeño Académico Estudiantil	“El desempeño académico es conjunto de competencias, practicas, necesidades, aspiraciones, curiosidades y creatividad que aplica el estudiante para apropiarse del conocimiento, lo que muestra las dificultades y logros alcanzados por los estudiantes” (Gimeno, 1977).	Desempeño por competencia.	Criterios de desempeño Niveles de Desempeño
		Evaluación por competencia.	Pruebas Externas Pruebas Internas

Fuente: Descripción de la matriz variables y dimensiones. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Capítulo III. Marco metodológico

Finol y Camacho (2008) establecen que el marco metodológico hace referencia al: “cómo se realizara la investigación, muestra el tipo y el diseño de la investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, validez y confiabilidad y las técnicas para el análisis de datos” (p.60), es decir, muestra la ruta para conocer de forma sistemática y organizada la realidad u objeto de estudio. Por lo tanto, el inicio del desarrollo de la investigación relacionada con práctica evaluativa para el fortalecimiento del desempeño estudiantil y la calidad educativa se sustenta en teorías que direccionan el proceso de investigación, el cual está organizado en tres componentes: fundamentación epistemológica, método y diseño de la investigación.

Fundamentación epistemológica de la investigación

Todo proceso de investigación debe de sustentarse en un enfoque epistemológico, este es el camino que muestra cómo se produce el conocimiento para replantear problemas y nuevas propuestas de solución, es así, como los fundamentos científicos de este estudio se apoya en el enfoque racionalista – deductivo, el cual es consecuente con la producción del conocimiento científico. En este orden de ideas, Padrón (2001) argumenta que:

...se concibe como el diseño de sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imiten los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad, el conocimiento es más un acto de invención que de descubrimiento. A su vez los sistemas teóricos se basan en grandes conjeturas o suposiciones arriesgadas acerca del modo en que una cierta realidad se genera y se comporta. ...lo más importante es que se imite esquemática y abstractamente el sistema de hechos reales que pretende explicar, ...bajo la referencia de como

una sociedad en un cierto momento histórico es capaz de correlacionar intersubjetivamente esa realidad con ese diseño teórico. (p. 4)

A partir de este referente teórico, se aborda la práctica evaluativa como un acto inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje para fortalecer el desempeño académico estudiantil y la calidad educativa; el objetivo es inferir, argumentar y explicar constructos que orienten el diseño de una propuesta evaluativa conformada por un cuerpo de instrumentos ideales, es decir, se pasa del plano de la realidad del proceso de evaluación que implementan los docentes hasta llegar al escenario ideal de una práctica evaluativa planeada y ejecutada acorde a las necesidades del contexto; este proceso implica que el investigador conozca el objeto de estudio, facilite la observación, apropiación y análisis para interpretar la realidad y conferir nuevos significados, éstos ayudan a explicar el entramado teórico de la práctica evaluativa para interpretar la realidad de la misma.

En este orden de ideas, el enfoque racionalista-deductivo diseñan las teorías o modelos a partir de la contrastación cualitativa y cuantitativa de datos y los resultados de la investigación, es decir, el enfoque deductivo permite someter a pruebas las hipótesis o supuestos de entrada de la investigación con el propósito de obtener resultados evidentes, lo que implica tener instrumentos de recolección de datos adecuados y realizar un análisis e interpretación sobre los datos obtenidos.

Adicionalmente, las bases teóricas del constructivismo y del aprendizaje significativo se fundamentan en la teoría cognitiva, asociada al enfoque racionalista-deductivo; en este sentido la evaluación de los aprendizajes es un proceso que hace parte de la mediación didáctica, ésta posibilita la construcción del conocimiento a partir de la práctica evaluativa, la cual implica la reflexión y planeación del ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué? y cuando evaluar. Por lo tanto, todo este

análisis es el escenario para la construcción y validación de nuevos conocimientos. El razonamiento deductivo va de lo general a lo particular, es decir, se parte del propósito de mejorar la calidad educativa a través del diseño curricular dinamizado a partir del quehacer docente y los procesos de la práctica evaluativa hasta la acción particular que es el fortalecimiento del desempeño de los estudiantes.

En conclusión, la esencia del enfoque racionalista es construir explicaciones, se justifica este enfoque como una alternativa para abordar el objeto de estudio que en este caso es diseñar una propuesta de práctica evaluativa innovadora fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa.

Paradigma y métodos de investigación

En correspondencia con el componente epistemológico definido, se asume en la investigación un paradigma complementario o mixto donde Hernández, Fernández y Baptista (2003), señalan que los diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p.21)

Siendo este el fundamento del presente estudio, por cuanto integra como parte de un mismo diseño perspectivas cualitativas y cuantitativas con el propósito de describir, explicar y analizar la práctica evaluativa de los docentes a partir de la contextualización de la mediación didáctica; se pretende entonces diseñar una propuesta de práctica evaluativa conformado por un cuerpo de instrumentos acorde al currículo y a las políticas educativas.

El enfoque deductivo en correspondencia con el paradigma complementario contextualiza la aplicación de métodos de razonamiento lógico como la inferencia deductiva, esto es sustentado por Padrón (1998):

...se concibe como el diseño de sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imiten los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad, ...el conocimiento es más un acto de invención que de descubrimiento. A su vez los sistemas teóricos se basan en grandes conjeturas o suposiciones arriesgadas acerca del modo en que una cierta realidad se genera y se comporta. ...lo más importante es que se imite esquemática y abstractamente el sistema de hechos reales que pretende explicar, ...bajo la referencia de como una sociedad en un cierto momento histórico es capaz de correlacionar intersubjetivamente esa realidad con ese diseño teórico. (p.33)

En este sentido los métodos fundamentados en el razonamiento lógico se pueden operacionalizar en un diseño integrado, es decir concebirse como métodos de naturaleza mixta que apoya la investigación para efectos del diseño de una práctica evaluativa mediante proyectos de aula.

Al respecto, Hernández, Fernández & Baptista (2010) plantea que “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias”, es decir, permite abordar el planteamiento del problema desde diferentes dimensiones , así como valorar las dificultades y fortalezas encontradas en cada una de las etapas del proceso de investigación.

Teniendo en cuenta que el enfoque mixto o complementario requiere de la integración de las debilidades y fortalezas del enfoque cualitativo y cuantitativo, se hace necesario destacar la concepción de los paradigmas asociados, al respecto, Pita y Pértegas (2002), señalan que “la

investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica”, en este sentido, el paradigma cualitativo contribuye a definir la evaluación como un proceso continuo asociado a la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la descripción de los instrumentos de evaluación desde su perfil de mediación en el aprendizaje estudiantil, así también definición de la práctica evaluativa en función del desarrollo de competencias y perfiles de desempeño estudiantil, puesto que permite hacer la descripción y valoración de los datos por parte del investigador desde las apreciaciones, prácticas y experiencias de los actores (Sandin, 2003).

Por otro lado, los referidos autores, de la investigación cuantitativa destacan que “trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede” Hernández, et. al., (2003), de esta manera, dicho paradigma, permite recoger datos, interpretar, analizar informes numéricos y métodos estadísticos que determinen cómo la mediación didáctica y el rol docente influyen en la práctica evaluativa, desempeño académico estudiantil y calidad educativa, dichos resultados contribuyen a la toma de decisiones para generar una propuesta.

Los dos enfoques se complementan desde una visión sistémica y multidimensional, donde la producción de conocimientos se da desde la complementariedad, este principio es empleado por Martínez (2005) para:

explicar la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, óptica o abordaje y, por ende, el uso de diversos enfoques produce una significativa riqueza al conocimiento obtenido, ya que logra integrar en un todo coherente, los aportes de diferentes personas, filosofías, métodos y disciplinas. Se observa en consecuencia, que el principio de la

complementariedad lleva consigo la riqueza de lo complejo y el diálogo entre representantes de diferentes enfoques, pues permite integrar la percepción de la realidad, la superación de la fragmentación del saber y la necesidad de enfocarla desde muchos ángulos para analizar la diversidad de lo real. (p.99)

Lo anterior es posible mediante la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo expresados a través de la combinación, la triangulación o la complementación desde los métodos, en esta investigación especialmente se recurre a la triangulación porque le permite al investigador tener una armonía y convergencia en los hallazgos de acuerdo a las variables.

Con relación al tipo de investigación es descriptivo – explicativa – analítica y prescriptiva. En lo descriptivo, Hernández, et. al., (2003) resaltan el propósito de “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”, es decir, describe todas las dimensiones relacionadas con la práctica evaluativa para fortalecer el desempeño estudiantil, de igual manera aborda los constructos teóricos prácticos de la mediación didáctica y su influencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes llevado a cabo por los actores docentes y estudiantes .

Adicionalmente es explicativa - analítica porque aborda la definición de la evaluación como un proceso continuo asociado a la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite la caracterización desde lo conceptual, estructural y funcional de buenas prácticas evaluativas como referentes para el fortalecimiento de la calidad educativa.

La investigación alcanza un nivel prescriptivo, porque ésta se complementa con el análisis de fuentes teóricas existentes relacionadas con el mismo objeto de estudio, direccionadas a la construcción de un sistema teórico de sustento como fundamento para la construcción de la propuesta ideal (intencionalidad propositiva) de práctica evaluativa conformada por un cuerpo de

instrumentos direccionada a mejorar el desempeño estudiantil y la calidad educativa, ésta enmarcada dentro de la normatividad educativa, intereses, necesidades y concepciones de una evaluación ideal, con base en el diseño curricular donde el docente es el responsable de la planeación, transformación e innovación del proceso de la evaluación de los aprendizajes.

Diseño de la investigación

Bajo los argumento de Tamayo (2003) el diseño es “planteamiento de una serie de actividades sucesivas y organizadas, que pueden adaptarse a las particularidades de cada investigación y que nos indican los pasos y las pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos”, en este orden de ideas, se considera que es el plan de trabajo que muestra el desarrollo de las actividades con el fin de alcanzar los objetivos de la investigación, en este caso el diseño es de naturaleza documental y de campo.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnicas de análisis documental (componente teórico del proceso investigativo).

Registro de análisis documental.

Cerda (1991) lo define como “el acto de reunir un conjunto de datos e información diferente a través de testimonios escritos con el propósito de darle unidad”, de esta manera se recopilan y estudian fuentes escritas primarias y secundarias vigentes y pertinentes al problema de investigación relacionados con la práctica evaluativa, con el objetivo de resumir y sintetizar información que dan sustento a las variables y fundamentan el marco teórico. Para esta técnica se utiliza el instrumento registros de referencias de autor o documentales que sirven de base para el estado del arte y el marco conceptual de la investigación (ver Anexo 1)

Procedimiento.

Para la revisión documental como apoyo al marco teórico se seleccionaron documentos como tesis de maestrías y doctorados y artículos publicados en revistas científicas relacionadas con la práctica evaluativa, evaluación de los aprendizajes, mediación didáctica, calidad educativa, evaluación por competencias, políticas y reformas educativas, contempladas entre los años 2013 al 2018. Con la lectura y análisis de fuentes bibliográficas se elabora las fichas del estado del arte como insumo para los antecedentes de la investigación y las bases teóricas.

Análisis de contenido.

Krippendorff (1980) afirma que: “El análisis de contenido es una técnica de investigación [que utiliza un conjunto de procedimientos] para hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de un texto (de los datos al contexto de los mismos)” (p.21)., mediante esta técnica el investigador puede realizar acción es de carácter descriptivo como inferencial. La estructura del análisis de contenido inicia la revisión conceptual del objeto de estudio para iniciar una inferencia valida el cual contempla un conocimiento sobre el contexto, determinado por los intereses.

El análisis de contenido en esta investigación es tomado como base para la construcción del marco de referencia teórica – conceptual donde se especifican las relaciones o asociaciones de cada una de las variables. Irving Janis (1965) (como se cita en Aigeneren, s.f.) menciona que ...todo diseño de análisis de contenido debiera tener como fin el someter a prueba alguna relación entre características del contenido y otras variables, y que el mejor tipo de hipótesis para probar en un Análisis de Contenido es la que propone una covariación cuantitativa entre una determinada característica del contenido y una respuesta pragmática ante la que se haya interpuesto directamente la comunicación. (p.12)

Técnicas de campo (componente empírico del proceso investigativo).***Observación.***

Según Cerda (1991),

... podemos afirmar que el acto de observar y percibir se constituye en los principales vehículos del conocimiento... la ciencia inicia su procedimiento de conocimiento por medio de la observación, ya que es la forma más directa e inmediata de conocer los fenómenos y las cosas. (p. 237).

Es el acto asociado a observar el proceso de la mediación didáctica implementado por los docentes de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales en los grados tercero y quinto de la Básica Primaria, mediante el instrumento de registro de observación, con el objetivo de analizar las dificultades y fortalezas de los docentes frente al proceso de evaluación de los aprendizajes, convirtiéndose en un recurso valioso para reflexionar y hacer ajustes pertinentes para el diseño de la propuesta.

Procedimiento.

El registro de observación se diseña para evidenciar y analizar las debilidades y fortalezas de los docentes del Ciclo de Básica Primaria en los grados Tercero y Quinto de las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales en su quehacer pedagógico. El instrumento está estructurada en tres partes: datos generales, criterios para observar la práctica evaluativa y conclusiones del observador; éste diligencia el formato teniendo en cuenta criterios como ¿Qué evalúa?, ¿Cómo Evalúa?, ¿Cuándo Evalúa?, ¿Para qué Evalúa?, ¿Se evidencia criterios de Evaluación?, ¿Implementa técnicas de Evaluación?, ¿Utiliza instrumentos de Evaluación?, e incorpora la escala de estimación tipo Lickert: 1: Nunca, 2: Casi Nunca 3: Algunas veces, 4: Casi siempre, 5: Siempre (Ver Anexo 2).

Encuesta.

Buendía, Colas y Hernández (1998) definen la encuesta como “Técnica de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida”. El instrumento apropiado es el cuestionario, que tiene como finalidad recolectar información de los docentes desde su perfil de mediación en el aprendizaje estudiantil y caracterizar la práctica evaluativa desde una dinámica conceptual, estructural y funcional como referentes para el fortalecimiento de la calidad educativa.

Procedimiento.

Para la elaboración se tienen en cuenta las revisiones bibliográficas, toda revisión teórica son fundamento para la elaboración de los ítems que conforman el cuestionario; su objetivo debe ser claro ya que todas las preguntas giran alrededor del propósito, debe contener ejemplos de preguntas donde se demuestre el procedimiento. Por otro lado, consta de preguntas organizadas según las variables, dimensiones e indicadores, distribuidas en las siguientes partes: Datos Generales, Práctica Evaluativa, Desempeño Académico Estudiantil y Calidad Educativa y con una escala de Likert: 1: Nunca, 2: Casi Nunca 3: Algunas veces, 4: Casi siempre, 5: Siempre. (Ver Anexo 3).

Población y muestra***Población.***

Según Tamayo (2003), se entiende por población “*la totalidad del fenómeno a estudiar, en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación*”. Para esta investigación la población de unidades está representada por 12 docentes. Docentes activos en su totalidad, donde tres corresponden al grado

primero, tres en segundo grado y seis que trabajan con los grados de tercero, cuarto y quinto de Básica Primaria, todas pertenecen a la Institución Educativa Técnico Departamental Natania, y son licenciadas.

Muestra.

Según Sierra (2003) se define muestra como *“una parte de un conjunto o población debidamente elegida que se somete a observación científica en representación de un conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también válidos, para el universo total investigado”*. Para que sea significativa la muestra esta será igual a la población en términos de cantidad, la muestra será igual a la población, es decir la unidad de análisis está representada por 12 docentes del ciclo Básica Primaria, a los cuales se le aplicarán los instrumentos para recoger la información y a partir de esta se desarrolla la investigación.

Los docentes seleccionados son de nombramiento en propiedad y de tiempo completo, tienen a su cargo los grados de tercero y quinto. Esta unidad de análisis se selecciona teniendo en cuenta los grados donde se aplica la prueba saber.

Técnicas de validez y confiabilidad de los instrumentos

Los instrumentos de recolección de la información son validados mediante el juicio de tres expertos especialistas en el área objeto de estudio, con formación y experiencia en academia e investigadores de universidad, quienes evalúan las preguntas teniendo en cuenta los criterios de correspondencia con el contexto teórico de la variable, claridad y coherencia en la redacción y pertinencia con la variable de objeto de estudio (Anexo 4).

Por otro lado, la confiabilidad del instrumento se determina por la aplicación de una prueba piloto correspondiente al 10% de la población estudiada. El cuestionario se somete a criterios de confiabilidad mediante el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach (Anexo 5), garantizando la

efectividad en que los ítems o preguntas se relacionan con la variable; se tabulan los resultados, se calcula la varianza de los ítems y se aplica la siguiente ecuación:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Los resultados demuestran que el instrumento es confiable y garantiza lo que se quiere medir del objeto de estudio.

K: El número de ítems	40
$\sum S_i^2$: Sumatoria de ítems	4,50
S_T^2 : La Varianza de ítems	72,00
α : Coeficiente de Alfa de Cronbach	
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right] \quad \alpha : 0,96$	

Los productos alcanzados en esta etapa, sirven para consolidar el diseño de la propuesta de la práctica evaluativa acorde a las necesidades del contexto y mejoramiento de la calidad educativa.

Técnicas de procesamiento y análisis

En correspondencia con el enfoque mixto complementario se requiere el análisis y la vinculación de datos cualitativos y cuantitativos en una misma investigación para obtener mayor solidez y rigor mediante la inferencia del producto para obtener una aproximación de la realidad del objeto de estudio (Hernández, 2008).

El procesamiento de la información recolectada a partir de los instrumentos aplicados a las unidades de análisis, se lleva a cabo a través del análisis de la estadística descriptiva la cual permite medir, predecir y explicar un conjunto de ítems del cuestionario aplicado al docente sobre las prácticas evaluativas. A partir de este procedimiento se inicia el análisis inferencial que determina la dependencia o independencia entre una variable cualitativa y una cuantitativa.

Para el procesamiento del componente cualitativo se utiliza la técnica de triangulación, según Denzin (1989) “se refiere a la utilización de diferentes tipos de datos, que se debe distinguir de la utilización de métodos distintos para producirlos”. Por otro lado, Cisterna (2005) define la triangulación como: La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio del cuestionario y registro de observación que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información.

Para validar los resultados que se obtienen en la investigación se hace necesario la aplicación de un proceso que permita al investigador encontrar puntos de intersección, entre los alcances que internamente se hallen durante y al finalizar cada momento o acción de dicho proceso para dar una interpretación más real y global del objeto de estudio, este se hace mediante la triangulación de datos, a partir de la cual se pueden generalizar los alcances y limitaciones que tiene el diseño de la propuesta de la práctica evaluativa para el fortalecimiento del desempeño estudiantil y calidad educativa. A partir del análisis del plan de estudio y la observación de la mediación didáctica se determinan los puntos de encuentro que sustentan la caracterización de las prácticas evaluativas; siendo este el hallazgo final para diseñar la propuesta de investigación.

Metodología de la propuesta

Finalmente se plantea una etapa propositiva, donde a partir de los hallazgos de la investigación se diseña una propuesta de prácticas evaluativas constituidas por un cuerpo de instrumentos que se dinamizan en la metodología de proyectos de aula como estrategia didáctica para fortalecer el desempeño académico estudiantil y la calidad educativa. La metodología por Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) que según los argumentos de Cerda (2001) “es una

estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno para la generación de conocimientos.”

(p.49).

En este sentido el trabajo por proyectos dinamiza la mediación didáctica en función de estrategias que den respuestas a problemas reales en el contexto del aula. Siendo así los proyectos de aula garantizan procesos nuevos y transformadores plasmados en currículos flexibles, abiertos e integrales donde se tienen en cuenta las necesidades, intereses, diferencias particulares, ritmos, estilos de aprendizaje que se pueden valorar a través de la evaluación formativa.

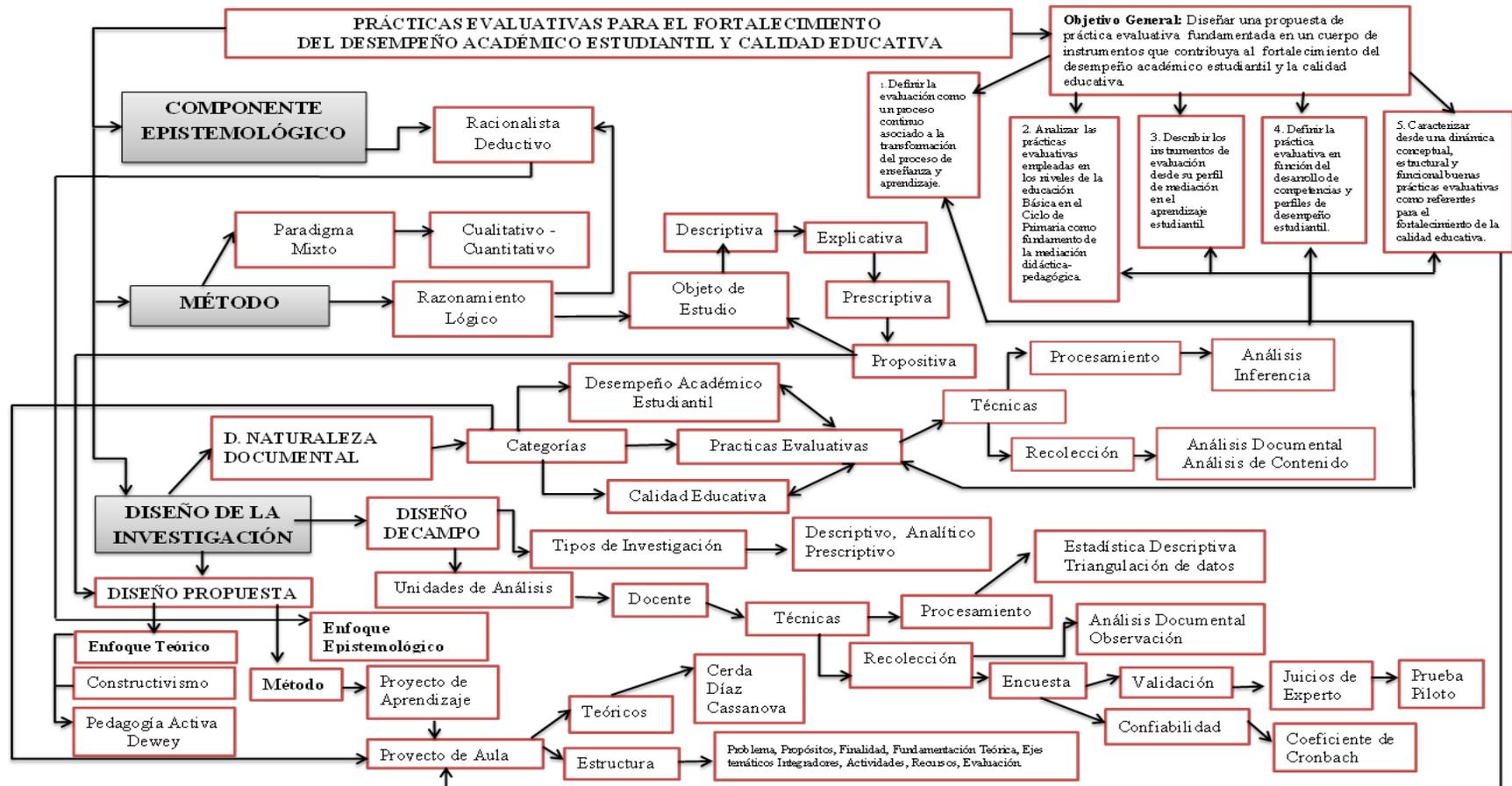


Figura 1. Marco Metodológico

Fuente: Descripción de las prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Capítulo IV. Procesamiento y análisis de los resultados

En el presente capítulo se pretende analizar los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos usados con el fin de determinar la relación que existe entre la práctica evaluativa, el desempeño académico estudiantil y la calidad educativa, así como todas las dimensiones e indicadores que se derivan de estas variables.

Análisis factorial exploratorio

Para determinar la relación de las variables se usa una técnica estadística de interdependencia conocida como Análisis Factorial Exploratorio (AFE), la cual es muy usada debido a su versatilidad, ya que su propósito principal es tratar de establecer una estructura subyacente entre las variables del análisis, a partir de estructuras de correlación entre ellas; o, en otras palabras: busca definir grupos de variables (más conocidos como factores) que estén altamente correlacionados entre sí. Adicionalmente, se usa para reducir la complejidad de un gran número de variables en un número más reducido; por lo tanto, tiene como objetivo explicar un fenómeno de forma más minuciosa (Méndez Martínez & Rondón Sepúlveda, 2012)

Para ello, se procedió a realizar dicho análisis en el software de IBM: SPSS, ingresando todas las respuestas obtenidas en los instrumentos aplicados, y luego procesados en la sección de reducción de dimensiones, aquí se analizaron el KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar si era factible realizar el análisis factorial. En este caso, al realizar la tabla de Comunalidades, todas las variables, presentaban valores cercanos a 1, siendo explicadas por el modelo en porcentajes que oscilan entre el 89,9% y el 100%, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3
Comunalidades

Indicadores	Inicial	Extracción
1. planes de estudio	1,000	,991
2. objetivos del plan de estudio	1,000	,998
3. El plan de estudio definen las competencias de desempeño según periodo académico	1,000	,985

4. El componente epistemológico/metodológico del currículo guarda un sentido de correspondencia con la modalidad técnica que ofrece la institución.	1,000	,963
5. Los principios que subyacen a la visión epistemológica/ metodológica del currículo fundamentan el proceso de mediación didáctica y evaluación de los aprendizajes.	1,000	,980
6. El proceso de evaluación de los aprendizajes se fundamenta en los Estándares y el Decreto 1290 del 2009.	1,000	,982
7. La gestión del currículo integra estrategias de retroalimentación que fundamentadas en los resultados de la evaluación contribuyan al mejoramiento de los procesos pedagógicos.	1,000	,985
8. Los contenidos de aprendizaje se contextualizan para favorecer la definición de un perfil centrado en conocimiento, habilidades, actitudes, y valores.	1,000	,995
9. La disposición de contenidos en los planes de estudio obedece a una lógica secuencial y coherencia interna entre las diferentes unidades y ejes temáticos disciplinares.	1,000	1,000
10. La estrategia de mediación didáctica que expone el plan de estudio orienta el tratamiento interdisciplinar e integrador entre los diferentes contenidos de aprendizaje en las distintas áreas del currículo.	1,000	,995
11. La planeación didáctica prevé procesos evaluativos centrados en el desarrollo de competencias desde el abordaje integrado de los contenidos disciplinares.	1,000	1,000
12. La planeación didáctica define procesos de evaluación diagnóstica para identificar los aprendizajes previos del estudiante.	1,000	1,000
13. La planeación didáctica define estrategias de evaluación para valorar y retroalimentar en forma permanente la progresividad en el desempeño académico estudiantil.	1,000	,960
14. La planeación didáctica incluye pruebas escritas para ser aplicadas al final de cada unidad programática con el fin de valorar la progresividad en el desarrollo de competencias.	1,000	,954
15. El proceso de evaluación previsto en la planeación didáctica se fundamenta en criterios explícitos que orientan el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y argumentativo.	1,000	,973
16. Los criterios de evaluación que se prevén como parte de la planeación didáctica se socializan con los estudiantes de tal manera que se apropien de los mismos.	1,000	,996
17.Observación	1,000	,969
Juego de Roles	1,000	,899
Portafolio	1,000	,971
Mapas Conceptuales	1,000	,992
Cuaderno	1,000	1,000
Preparador de Clases	1,000	,989
18. Existe coherencia entre los instrumentos, contenidos y procedimientos para evaluar los aprendizajes.	1,000	,998
19. Utiliza instrumentos como la lista de cotejo, rubricas y guías de observación.	1,000	1,000
20. Diseña estrategias didácticas de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes.	1,000	,997
21. Implementa estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presentan dificultades en los procesos de aprendizaje.	1,000	,980
22. La práctica de aula es fortalecida cuando se considera el estilo pedagógico evidenciado en los contenidos y en las estrategias de enseñanza (proyectos, problemas, investigación en el aula).	1,000	1,000
23. Socializa con sus estudiantes las estrategias de mediación que fundamentan su práctica pedagógica.	1,000	,985
24. La concepción de los métodos y estrategias didácticas planeadas por el docente, se corresponde con los perfiles, necesidades y expectativas de sus estudiantes.	1,000	,988
25. La concepción de los métodos y estrategias de evaluación se corresponden con los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante.	1,000	,996
26. La planeación didáctica define procesos de evaluación formativa que contribuyan a fortalecer los aprendizajes y relaciones docente –estudiante.	1,000	,976
27. La planeación didáctica define procesos de autoevaluación como mecanismo de participación y fortalecimiento de valores y principios de carácter ético.	1,000	,985
28. Los resultados que evidencian el desarrollo de competencia en sus estudiantes se corresponden con los estándares que al respecto ha definido el estado colombiano.	1,000	,992
29. La planeación didáctica define estrategias de valoración integral del desempeño académico estudiantil (ser- saber – saber hacer – convivir).	1,000	1,000
30. La planeación didáctica define mecanismos de evaluación que se fundamentan en los criterios y escala del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) en cuanto a debilidades y logros de los estudiantes.	1,000	1,000
31. La evaluación de los aprendizajes incorpora estrategias que evidencia los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes.	1,000	1,000
32. Existe correspondencia entre los resultados de las pruebas externas con los resultados de las pruebas internas de la institución.	1,000	,996
33. Los resultados de las pruebas externas sirven de referencia para la toma de decisiones que orienten la transformación de la práctica pedagógica y el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil.	1,000	,989
34. Resultados de las pruebas internas son coherentes con el resultado del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).	1,000	,997
35. Los resultados académicos de los estudiantes sirven como indicador para transformar las	1,000	,993

prácticas de aula y mejorar los desempeños.		
36. Analiza lo que sucede en el aula para tomar decisiones acerca de las debilidades y fortalezas de los estudiantes.	1,000	,991
37. Facilita los procesos de aprendizajes a través de diversas metodologías que contribuyen a los objetivos institucionales.	1,000	,988
38. Actualiza sus conocimientos pedagógicos, didácticos y contenidos propios del área que enseña.	1,000	,995
39. La Institución dispone de recursos (humanos, técnicos y materiales didácticos) que contribuyen a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.	1,000	,960
40. El diseño e implementación de los planes de mejoramiento son coherentes con los resultados académicos de los estudiantes y son una herramienta para mejorar la calidad educativa.	1,000	,989

Fuente: Método de extracción: análisis de componentes principales, a partir del software SPSS, IBM. Por L. Guerra y D. Pinzon (2018)

A partir de la información extraída en la tabla anterior, se realizó la extracción por factores por el método de análisis de componentes principales, con el fin de determinar el número de categorías que agrupan y explican las variables incluidas en el proceso, obteniéndose un total de 10 categorías que explican el 98,609% de la varianza, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4
Varianza total explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	12,347	27,437	27,437	12,347	27,437	27,437	7,852	17,448	17,448
2	8,276	18,390	45,827	8,276	18,390	45,827	6,546	14,546	31,994
3	4,940	10,979	56,806	4,940	10,979	56,806	6,435	14,300	46,295
4	4,411	9,802	66,608	4,411	9,802	66,608	5,855	13,011	59,306
5	3,741	8,314	74,922	3,741	8,314	74,922	4,621	10,268	69,574
6	3,453	7,673	82,595	3,453	7,673	82,595	3,910	8,690	78,264
7	2,787	6,194	88,789	2,787	6,194	88,789	2,846	6,324	84,588
8	1,716	3,813	92,601	1,716	3,813	92,601	2,775	6,166	90,754
9	1,544	3,431	96,032	1,544	3,431	96,032	1,850	4,112	94,866
10	1,159	2,577	98,609	1,159	2,577	98,609	1,684	3,743	98,609
11	,626	1,391	100,000						
12	4,313E-15	9,585E-15	100,000						
13	2,075E-15	4,610E-15	100,000						
14	1,224E-15	2,720E-15	100,000						
15	1,005E-15	2,234E-15	100,000						
16	8,423E-16	1,872E-15	100,000						
17	6,358E-16	1,413E-15	100,000						
18	5,603E-16	1,245E-15	100,000						
19	5,374E-16	1,194E-15	100,000						
20	4,358E-16	9,683E-16	100,000						
21	3,969E-16	8,820E-16	100,000						
22	3,442E-16	7,649E-16	100,000						
23	2,536E-16	5,637E-16	100,000						
24	1,703E-16	3,785E-16	100,000						
25	5,629E-17	1,251E-16	100,000						
26	2,503E-17	5,563E-17	100,000						
27	-1,928E-17	-4,284E-17	100,000						
28	-6,684E-17	-1,485E-16	100,000						
29	-1,183E-16	-2,628E-16	100,000						
30	-1,709E-16	-3,799E-16	100,000						
31	-2,652E-16	-5,894E-16	100,000						

32	-2,931E-16	-6,512E-16	100,000
33	-3,305E-16	-7,344E-16	100,000
34	-3,982E-16	-8,849E-16	100,000
35	-4,424E-16	-9,832E-16	100,000
36	-5,596E-16	-1,244E-15	100,000
37	-6,343E-16	-1,410E-15	100,000
38	-7,760E-16	-1,724E-15	100,000
39	-9,259E-16	-2,058E-15	100,000
40	-1,037E-15	-2,305E-15	100,000
41	-1,207E-15	-2,682E-15	100,000
42	-1,241E-15	-2,757E-15	100,000
43	-1,609E-15	-3,575E-15	100,000
44	-1,992E-15	-4,427E-15	100,000
45	-2,524E-15	-5,608E-15	100,000

Fuente: Método de extracción: análisis de componentes principales, a partir del software SPSS, IBM. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Análisis descriptivo de los instrumentos

Resultados del instrumento análisis documental.

La revisión de los planes de estudio se lleva a cabo en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales de la Institución Educativa Técnico departamental Natania en el ciclo de básica primaria, se procedió a realizar un análisis mediante tablas y gráficos, lo que motiva a establecer inferencias de acuerdo a los resultados obtenidos.

Los resultados se presentan con la descripción de lo observado según la pregunta frente al indicador y éste frente a la variable. La dimensión currículo con su indicador plan de estudio se evidencia que la institución dispone de planes de estudio en un 100%, y 77,8% se evidencia que casi siempre los planes de estudios cumplen con los principios de lógica, temporalidad y flexibilidad curricular, además en un 66,7% el diseño de los planes de estudio algunas veces define objetivos y desempeños teniendo en cuenta el grado, área competencias, y modelos de calidad educativa tal como lo muestra la Tabla 5.

Tabla 5

Dimensión: Currículo - Indicador: Plan de Estudio

	Indicador Plan de estudio				
	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5
	%	%	%	%	%
Nunca	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Casi nunca	0,0%	11,1%	11,1%	22,2%	11,1%
Algunas Veces	0,0%	11,1%	88,9%	77,8%	88,9%
Casi siempre	0,0%	77,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Siempre	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Resultados estadísticos del instrumento a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

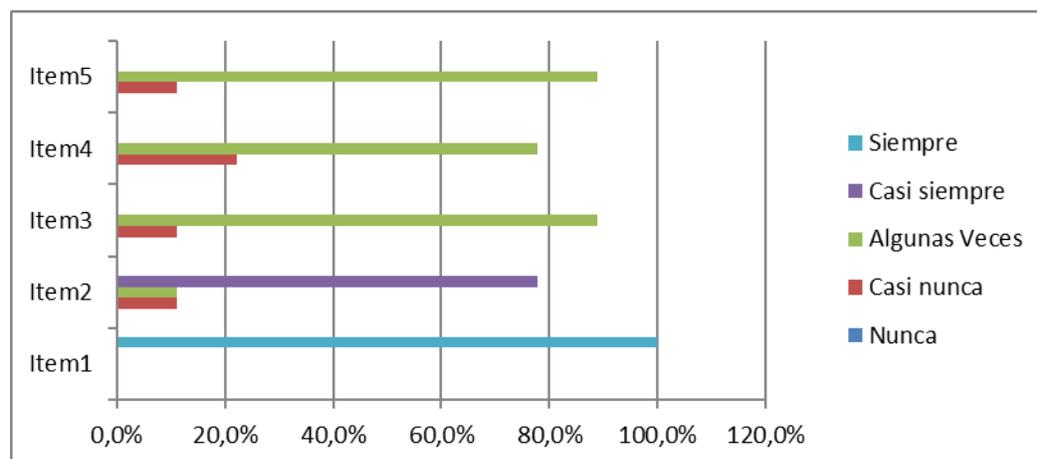


Figura 2. Indicador 1.1 Plan de estudio

Fuente: Resultados gráficos del indicador plan de estudio. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

En este orden de ideas, la institución cuenta con los planes de estudio diseñados de acuerdo a las políticas educativas, lo que evidencia el compromiso que tienen los docentes al planear y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, permite consolidar el proyecto educativa nacional, según Ander-Egg (1993) la planificación apunta a un proceso global que se expresa en función de la sociedad y el gobierno.

Conforme al indicador 1.2: enfoque metodológico se evidencia en un 100% que casi nunca los planes de estudio guardan un sentido de correspondencia con los componentes epistemológicos, paradigmáticos y metodológicos del currículo como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6

Dimensión: Currículo - Indicador Enfoque Metodológico

	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Nunca	0,0%	0,0%	0,0%
Casi nunca	100,0%	100,0%	100,0%
Algunas Veces	0,0%	0,0%	0,0%
Casi siempre	0,0%	0,0%	0,0%
Siempre	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Resultados estadísticos de la dimensión currículo e indicador enfoque metodológico a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Siendo que el enfoque metodológico es la operacionalización del enfoque pedagógico, se evidencia que los planes de estudio de las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales de básica primaria no cuentan con un enfoque metodológico explícito y común a los métodos de enseñanza, por lo tanto, no hay coherencia entre la pedagogía y didáctica, lo cual se materializa en el bajo desempeño de los estudiantes. Según Canfux (1996), un modelo pedagógico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo; exige delimitar en el currículo aspectos como sus propósitos, contenidos y sus secuencias, en aras de llevarlos a la práctica.

En cuanto al proceso de evaluación de los aprendizajes contemplados en el plan de estudio que se muestra en la Tabla 7, el 88,9% de los docentes casi siempre evalúan los aprendizajes teniendo en cuenta los estándares de calidad y las legislaciones vigentes (Decreto 1290), sin embargo, se redactan a criterio del docente. En este orden de ideas, la evaluación de los aprendizajes contemplados en los planes de estudio obedece estrictamente a la normatividad, contrario a lo que menciona Ortiz (2002) que éste debe ser reflexivo, sistemático e indagar sobre la realidad, al igual que contempla el contexto, y considera las situaciones del proceso educativo.

Un 66,7% de los planes de estudio disponen de planes de apoyo donde se conceptualizan estrategias de mediación y evaluación frente a la integración de niños con necesidades educativas especiales, lo cual es pertinente de acuerdo a las directrices del MEN (2017) Decreto 1421 el cual reglamenta la educación inclusiva para atender a los estudiantes con discapacidad; en un 88,9% algunas veces se evidencia la integración de procesos de seguimiento y control como fundamento para la toma de decisiones, esto indica un currículo no flexible y cerrado que no da lugar a la transformación continua contrario a los argumentos de Mallarino y otros (2000) donde el currículo debe ser abierto y vivo de tal manera que permita la estructuración y modificación de acuerdo a las necesidades de la comunidad educativa y del contexto.

Tabla 7

Dimensión: Currículo - Indicador Evaluación

	Ítem 9		Ítem 10		Ítem 11	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Casi nunca	1	11,1%	0	0,0%	1	11,1%
Algunas Veces	0	0,0%	6	66,7%	8	88,9%
Casi siempre	8	88,9%	3	33,3%	0	0,0%
Siempre	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Fuente: Resultados estadísticos de la dimensión currículo e indicador evaluación a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

En la tabla 8, se muestran los hallazgos sobre el indicador de recursos para el aprendizaje, donde se observa que casi el 90% de los planes de estudios incluyen recursos que promueven el desarrollo de competencias de desempeño e integra las TIC como elemento mediador y dinamizador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como Blázquez Entonado (2002) define que los recursos didácticos que se planeen en el currículo ya sea utilizado por el docente o estudiante facilita la apropiación de los temas, media las experiencia de aprendizaje, desarrolla procesos de pensamiento, refuerza las estrategias metodológicas y fortalece la evaluación; en el proceso mediación didáctica la incorporación de las TIC, fortalece las competencias necesarias

para aplicarlas en cualquier contexto, de esta manera lleva al estudiante a desarrollar habilidades para resolver problemas complejos. (Martínez, 2009).

Tabla 8

Dimensión: Currículo – Indicador: Recursos para el aprendizaje.

	Ítem 12		Ítem 13	
	Cantidad	% Tabla	Cantidad	% Tabla
Nunca	0	0,0%	0	0,0%
Casi nunca	1	11,1%	1	11,1%
Algunas Veces	5	55,6%	5	55,6%
Casi siempre	3	33,3%	3	33,3%
Siempre	0	0,0%	0	0,0%

Fuente: Resultados estadísticos de la dimensión currículo e indicador recursos para el aprendizaje a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

En la tabla 9 se observa que el 77,7% de los contenidos de aprendizaje son seleccionados a partir de los estándares de calidad educativa, contribuyendo al desarrollo de competencia de desempeños en los estudiantes; Por otro lado, 89% de los contenidos tienen una lógica secuencial y coherente entre las unidades y los ejes temáticos dentro de cada área.

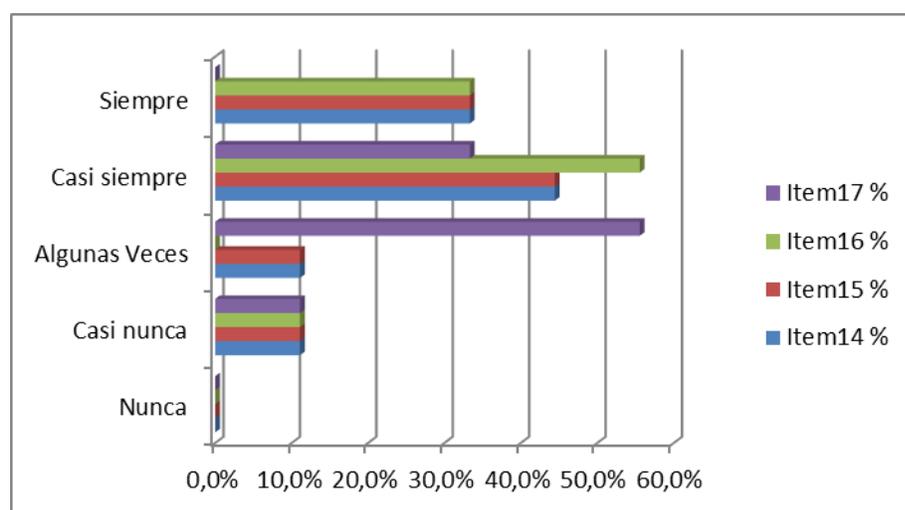
Sin embargo, el 66,7% de los contenidos de aprendizaje no se abordan de manera integradora e interdisciplinaria entre las distintas áreas del currículo, es decir los docentes planean los contenidos de aprendizajes propios de la disciplina. Los estudiantes presentan dificultades en el proceso de construcción del conocimiento, cuando éste se aborda de manera aislada desde cada disciplina, de esta manera resuelve situaciones problema desde un solo enfoque desconociendo que existen muchos otros. El aprendizaje así planteado carece de significado y utilidad lo cual desmotiva al educando. Por el contrario, como lo plantea Blanco y otros (2014) si se obtiene una interrelación entre los saberes de las distintas disciplinas se hace más efectivo el proceso de enseñanza, beneficiando la asimilación de los contenidos lo que mejora el desempeño académico.

Tabla 9

Dimensión: Planeación - Indicador: Contenidos de aprendizaje

	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17
	%	%	%	%
Nunca	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Casi nunca	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%
Algunas Veces	11,1%	11,1%	0,0%	55,6%
Casi siempre	44,4%	44,4%	55,6%	33,3%
Siempre	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%

Fuente: Resultados estadísticos de la dimensión planeación e indicador contenidos de aprendizaje través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

**Figura 3.** Indicador 2.1 Contenidos de aprendizaje

Fuente: Resultados gráficos del indicador contenidos de aprendizaje. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

El indicador de desempeño que se muestra en la tabla 10, arroja resultados donde el 66,7% de los planes de estudio medianamente incorpora estrategias de valoración del desempeño académico estudiantil en función de las competencias y desempeños. Lo que indica que los docentes siguen utilizando estrategias de evaluación tradicional, tal como lo plantea Tyler (como se citó en Casanova, 1997), la valoración se hace teniendo en cuenta los resultados de un proceso educativo que no se desea mejorar sino por el contrario, la finalidad es comprobar lo que se alcanzó, de igual manera Díaz y Hernández (2007) promueven la necesidad de transformar simultáneamente los procesos de enseñanza y evaluación, si no se transforman los procesos de

enseñanza y las practicas evaluativas no se tendrán resultados de mejoramiento en el estudiante y en la escuela.

Tabla 10

Dimensión: Planeación - Indicador Desempeños

Item18		
	Cantidad	%
Nunca	0	0,0%
Casi nunca	1	11,1%
Algunas Veces	5	55,6%
Casi siempre	3	33,3%
Siempre	0	0,0%

Fuente: Resultados estadísticos de la dimensión planeación e indicador desempeño a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

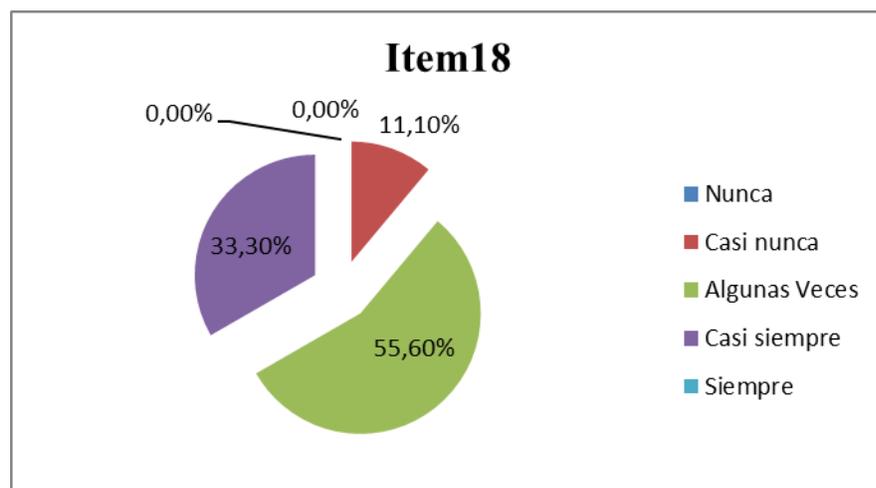


Figura 4 .Indicador 2.2 Desempeños

Fuente: Resultado grafico del indicador desempeño. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

La tabla 11 muestra los resultados obtenidos del indicador criterios de evaluación, donde se observa el 88,9% de los planes de estudios casi nunca integran criterios de evaluación referidos a contenidos, competencias y desempeños, por lo tanto, no se muestra lo que los estudiantes deben de aprender, sin estos difícilmente el alumno puede alcanzar los desempeños esperados en función de los objetivos de la planeación. Si se pretende implementar una práctica evaluativa formativa es relevante contar con los criterios de evaluación a utilizar desde la planeación,

ejecución y evaluación de los aprendizajes, y de este modo identificar las dificultades y avances que se tienen en el proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, De Miguel (1991) define el concepto de criterio de evaluación como un “objetivo de calidad respecto al cual puede ser valorado un determinado fenómeno o procesos”, en este orden de ideas, es un juicio valorativo con relación al objeto de estudio, es decir son los parámetros claros y concretos que identifican el saber y el saber hacer en un contexto determinado; los criterios deben de estar relacionado con las habilidades que debe desarrollar el estudiante.

Por otro lado, Perassi (2013) afirma que la evaluación debe ser planeada, esto evita que sea considerada como un hecho aislado e improvisado direccionada al control, por el contrario, es un proceso formativo que amerita la participación concertada de los actores para concretar los criterios que guían el proceso desde la toma de decisiones para retroalimentar y mejorar los aprendizajes.

Tabla 11

Dimensión: Planeación - Indicador Criterios de evaluación

Item19		
	Cantidad	%
Nunca	0	0,0%
Casi nunca	8	88,9%
Algunas Veces	0	0,0%
Casi siempre	1	11,1%
Siempre	0	0,0%

Fuente: Resultados estadísticos de la dimensión planeación e indicador criterios de evaluacion a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

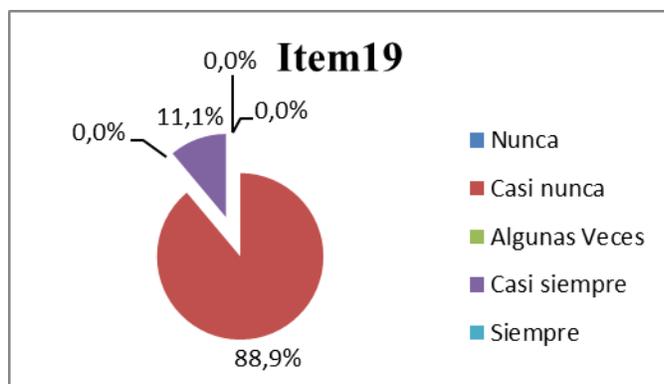


Figura 5 Indicador 2.3 Criterios de evaluación

Fuente: Resultado gráfico del indicador criterios de evaluación. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Para realizar el análisis de los indicadores de los planes de estudio, se generaron nuevas variables, haciendo uso de la función “cálculo de variable” de la herramienta “transformar” en el software SPSS. En la tabla 12 se pueden observar los ítems que se sumaron a cada indicador con el fin de conformar factores que pudieran ser analizados de forma global. De este modo, para generar una nueva variable llamada “plan de estudio” se calcularon los ítems 1,2,3,4 y 5; para el indicador de enfoque metodológico se sumaron los ítems 6,7 y 8, para Evaluación se operaron los ítems 9,10 y 11, para Recursos para el aprendizaje el No, 12 y 13, para el indicador Contenidos de aprendizaje los ítems 14,15,16 y 17, para Desempeños se trabajó con el ítem 18 y para Criterios de evaluación con el Número 19.

Una vez realizadas las operaciones y generadas las nuevas variables para el análisis de los indicadores, se realizó el análisis estadístico de correlación de Pearson, en donde se estudió la relación concomitante entre cada una de las variables, las cuales arrojaron los resultados que se exponen en la tabla 12.

Tabla 12
Correlaciones

		PLAN_ESTUDIO	ENFOQUE	EVALUACION	RECURSOS	CONTENIDOS	DESEMPEÑOS	CRITERIOS
PLAN_ESTUDIO	Correlación de Pearson	1	,375	,841**	,716*	,906**	,716*	,170
	Sig. (bilateral)		,320	,004	,030	,001	,030	,662
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	23,556	2,000	10,000	13,111	39,333	6,556	1,556
	Covarianza	2,944	,250	1,250	1,639	4,917	,819	,194
	N	9	9	9	9	9	9	9
ENFOQUE	Correlación de Pearson	,375	1	-,125	,359	,359	-,045	0,456
	Sig. (bilateral)	,320		,749	,342	,342	,909	.
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	2,000	8,000	-,444	1,778	1,778	-,222	,000
	Covarianza	,250	,000	-,056	,222	,222	-,028	,000
	N	9	9	9	9	9	9	9
EVALUACION	Correlación de Pearson	,841**	-,125	1	,866**	,730*	,866**	,000
	Sig. (bilateral)	,004	,749		,003	,025	,003	1,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	10,000	-,444	6,000	8,000	16,000	4,000	,000
	Covarianza	1,250	-,056	,750	1,000	2,000	,500	,000
	N	9	9	9	9	9	9	9
RECURSOS	Correlación de Pearson	,716*	,359	,866**	1	,553	1,000**	-,125
	Sig. (bilateral)	,030	,342	,003		,122	,000	,749
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	13,111	1,778	8,000	14,222	18,667	7,111	-,889
	Covarianza	1,639	,222	1,000	1,778	2,333	,889	-,111
	N	9	9	9	9	9	9	9
CONTENIDOS	Correlación de Pearson	,906**	,359	,730*	,553	1	,553	-,158
	Sig. (bilateral)	,001	,342	,025	,122		,122	,685

	Suma de cuadrados y productos vectoriales	39,333	1,778	16,000	18,667	80,000	9,333	-2,667
	Covarianza	4,917	,222	2,000	2,333	10,000	1,167	-,333
	N	9	9	9	9	9	9	9
DESEMPEÑOS	Correlación de Pearson	,716*	. ^a	,866**	1,000**	,553	1	-,125
	Sig. (bilateral)	,030	.	,003	,000	,122		,749
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	6,556	,000	4,000	7,111	9,333	3,556	-,444
	Covarianza	,819	,000	,500	,889	1,167	,444	-,056
	N	9	9	9	9	9	9	9
CRITERIOS	Correlación de Pearson	,170	0,456	,000	-,125	-,158	-,125	1
	Sig. (bilateral)	,662	.	1,000	,749	,685	,749	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	1,556	,000	,000	-,889	-2,667	-,444	3,556
	Covarianza	,194	,000	,000	-,111	-,333	-,056	,444
	N	9	9	9	9	9	9	9

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

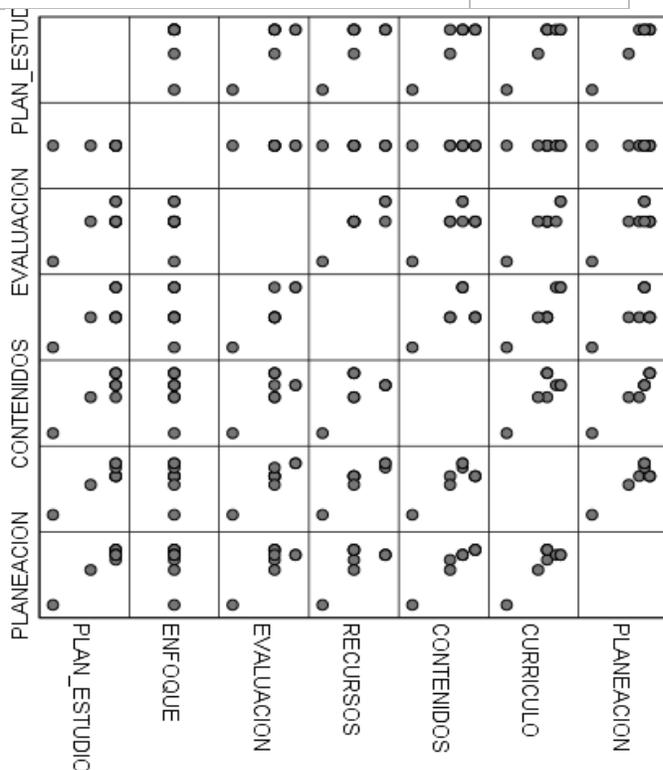
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Análisis estadístico de las correlaciones usando SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Según los resultados anteriores, se puede analizar el tipo de relación entre los indicadores que arrojan un coeficiente de Pearson, teniendo en cuenta que estos valores varían entre -1 y 1, donde el signo del coeficiente indica la dirección de la relación y su valor absoluto, la fuerza. En este sentido encontramos relaciones positivas entre los siguientes indicadores, donde la relación es más estrecha.

Tabla 13
Coeficiente de Pearson - Relación entre indicadores

RECURSOS - DESEMPEÑOS	1,000**
PLAN DE ESTUDIO- CONTENIDOS	,906**
RECURSOS-EVALUACIÓN	,866**
PLAN DE ESTUDIO-EVALUACIÓN	,841**
PLAN DE ESTUDIO- RECURSOS	,716*
PLAN DE ESTUDIO- DESEMPEÑO	,716*
RECURSOS-CONTENIDOS	0,553
DESEMPEÑOS-CONTENIDOS	0,553



Fuente: Análisis del tipo de relación que arrojan un coeficiente de Pearson. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

De acuerdo a los resultados del análisis estadístico, existe una correlación entre el *indicador recursos para el aprendizaje y el indicador de desempeños*, de esta manera Graells (2001) citado por Díaz Barriga (2002), afirma que los recursos educativos se seleccionan teniendo en cuenta su calidad objetiva, pero a su vez se debe considerar las características en concordancia al currículo.

Según Cerda (2001) el *Con qué* hace referencia a los materiales o recursos, para su efectividad tiene que estar relacionados con el cómo y con el contexto. En la actualidad el proceso de educación requiere que los estudiantes sean competentes, de esta manera el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace pertinente desde el constructivismo, donde el estudiante es el autor de su propio aprendizaje a partir de los recursos didácticos que le acerquen a la realidad. El uso de materiales didácticos pertinentes y coherentes con los objetivos, competencias y desempeños esperados garantizan mejores rendimientos académicos.

Con respecto a la correlación entre el *indicador plan de estudio y el indicador contenidos de aprendizaje*, cabe mencionar el concepto de Casanova (1997), sobre los contenidos, que son el conjunto de conocimientos que enseñan en todo el proceso de formación y que busca mediante ellos alcanzar los objetivos propuestos, por otro lado un plan de estudio se fundamenta en los contenidos y estos se dinamizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del *Qué enseñar y Qué evaluar*, por tanto, los contenidos son la estructura central del plan de estudio, de esta manera los contenidos hacen referencia a la competencia del saber para desarrollar habilidades que le sirven al estudiante en cualquier situación.

Sin contenidos no hay aprendizajes significativos, estos son las herramientas para comprender e interactuar con la realidad. De esta manera, la institución cuenta con los planes de estudio de básica primaria en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias naturales donde los contenidos están seleccionados y organizados en congruencia con los estándares básicos de competencias.

En este orden de ideas, los planes de estudio están listos para ser operados, sin embargo se observa que no hay interdisciplinariedad entre los planes, así como lo menciona Posner (2004), el contenido debe ser “interdisciplinario, basado en material relevante y promocionar a los estudiantes oportunidades para aplicar nuevos aprendizajes en actividades”, siendo que la construcción del conocimiento es complejo es pertinente diseñar currículos interdisciplinarios con el objetivo de brindar al estudiantes diversidad de vías para la adquisición de conocimientos que sirvan como base para construcción de sus propios saberes.

Instrumento análisis de observación de clase.

La aplicación del instrumento de observación de clase se lleva a cabo en el grado Quinto en las asignaturas de Lenguaje Matemáticas y Ciencias naturales del ciclo de primaria.

Según la tabla 14, los resultados sobre el componente **¿que evalúa?** el docente en su quehacer pedagógico arroja que un 66,7% de las clases observadas nunca se integran estrategias de evaluación centradas en el desarrollo de competencias de desempeño, no se tiene en cuenta lo actitudinal, cognitivo y procedimental, en ultimas, no incorpora estrategias de evaluación centradas en el manejo del contenido del plan de estudio.

De esta manera, se infiere que los docentes no tienen claro el qué evaluar durante sus clases, el cual hace referencia a los objetivos de aprendizaje a evaluar, es decir el docente debe identificar el tipo y nivel de complejidad de cada objetivo a conseguir. Las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Dichas estrategias según los instrumentos que utilizan tienen distintas finalidades como: estimular la autonomía, seguimiento e inferencias, comprobar el nivel de comprensión e identificar las necesidades y dificultades.

Tabla 14
¿Qué Evalúa?

	Item1 %	Item2 %	Item3 %
Nunca	66,7%	66,7%	66,7%
Casi nunca	0,0%	0,0%	33,3%
Algunas veces	0,0%	33,3%	0,0%
Casi siempre	33,3%	0,0%	0,0%
Siempre	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Resultados estadísticos de la interrogante *¿Qué evalúa?* a través del SPSS.
 Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

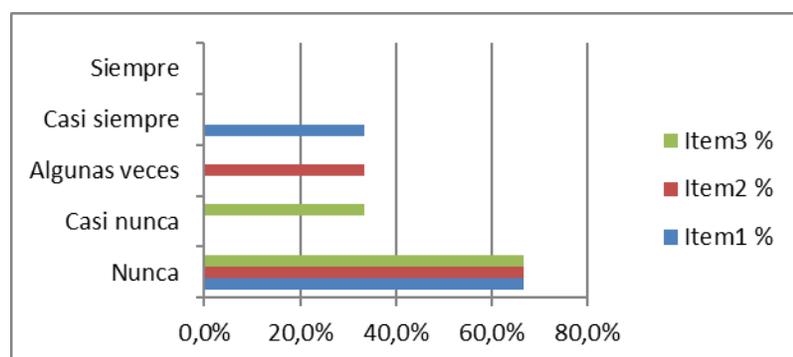


Figura 6 Observación de clase - *¿Qué se evalúa?*

Fuente: Resultado gráfico de observación de clase. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Es importante señalar que, en la observación del proceso de evaluación como se muestra en la tabla 15, y en el gráfico 6, el 100% se atribuye a que la práctica docente, generalmente no tiene correspondencia con los objetivos, clases e instrumentos que evidencien el objetivo de la clase y el instrumento empleado. Por otro lado, en el 99% de las clases no se evidencia estrategias de valoración del desempeño académico y la integración con las TIC.

Teniendo en cuenta lo anterior, Tyler afirma que:

La evaluación es el proceso que tiene por objetivo, determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la información recogida y que se emite al contrastar esta información con los criterios que son los objetivos

previamente establecidos, en términos de la conducta que el alumno debe exhibir para probar su adquisición. (p.19)

Lo anterior confirma que, la evaluación debe fundamentarse en la relación de los objetivos, es decir lo que se pretende conseguir, y los resultados, es decir lo que se logra. Es así que, la importancia de los objetivos se determina

Tabla 15
¿Cómo Evalúa?

	Item4 %	Item5 %	Item6 %	Item7 %
Nunca	100,0%	66,7%	66,7%	66,7%
Casi nunca	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%
Algunas veces	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Casi siempre	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Siempre	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Resultados estadísticos de la interrogante *¿Cómo evalúa?* A través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

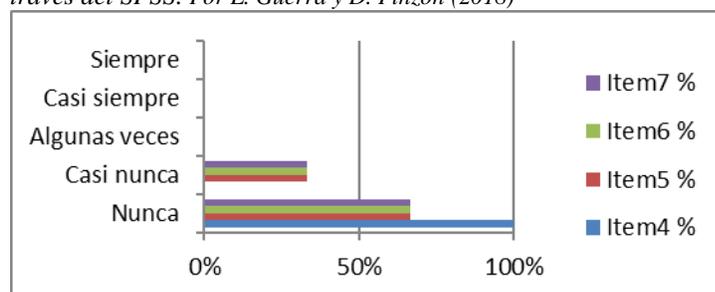


Figura 7 Observación de clase - *¿Cómo se evalúa?*

Fuente: Resultado gráfico de *¿Cómo se evalúa?*. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

¿Cuándo se evalúa?: resulta interesante observar en la tabla 16 y gráfico 7, donde arroja un 100% el ítem 10 en la escala Siempre, el cual hace referencia que la mediación didáctica de los docentes siempre se orienta a los resultados de aprendizajes, centrándose solo en la calificación, donde el interés principal es aprobar mas no aprender (Litwin, 1998). En los ítems 8 y 9 se evidencia valoración en las escalas bajas (nunca y casi nunca) en un 100% que atribuye a la falta de seguimiento, control y retroalimentación en el proceso de evaluación de los aprendizajes en aras de detectar los avances de cada estudiante.

Estos resultados son indicios de que se hace necesario reestructurar la práctica evaluativa desde su concepción, diseño, implementación y seguimiento. Donde este último, es fundamental para la toma de decisiones y para corroborar el nivel o avance de la formación académica. Dado que la evaluación es un proceso, Posner y Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999) afirma que toda evaluación que se realice en el ámbito escolar o educativo debe cumplir ciertos requerimientos como ser diagnóstico, instructivo, educativo y autoformador.

Tabla 16
¿Cuándo Evalúa?

	Ítem 8 %	Ítem 9 %	Ítem 10 %
Nunca	66,7%	66,7%	0,0%
Casi nunca	33,3%	33,3%	0,0%
Algunas veces	0,0%	0,0%	0,0%
Casi siempre	0,0%	0,0%	0,0%
Siempre	0,0%	0,0%	100,0%

*Fuente: Resultado estadístico de ¿Cuándo evalúa?, a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

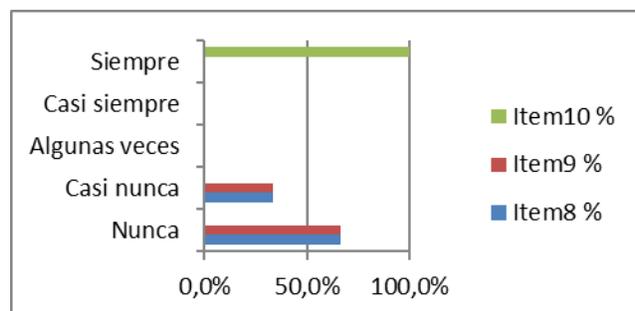


Figura 8 Observación de clase - ¿Cuándo evalúa?

Fuente: Resultado gráfico de ¿Cuándo evalúa?. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

¿Para qué Evalúa?: se observa en la tabla 17 y Gráfico 8 que los cuatro ítems que conforman esta sección están ubicados en un 66,7% en la escala de nunca, y un 33,3 en casi nunca dando a entender que no se tiene claro la intencionalidad de la evaluación, no se identifican las debilidades y fortalezas en el desarrollo de las competencias del desempeño en los estudiantes, ni se implementan estrategias de mediación y evaluación del desempeño.

Según los argumentos de Casanova (1998), se evalúa para perfeccionar tanto los procesos como los resultados, tanto las técnicas de aprendizaje de los alumnos como las estrategias de enseñanza de los profesores, es así como Stufflebeam (1987) también menciona que el propósito fundamental de la evaluación es perfeccionar, no demostrar.

Tabla 17
¿Para qué Evalúa?

	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
	%	%	%	%
Nunca	66,7%	66,7%	66,7%	66,7%
Casi nunca	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%
Algunas veces	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Casi siempre	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Siempre	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Resultado estadístico de la interrogante *¿para qué evalúa?* a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

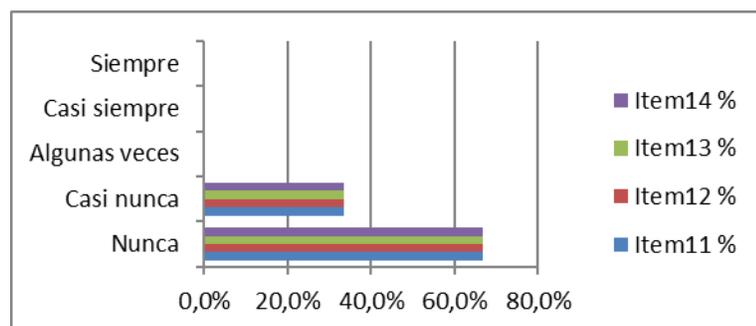


Figura 9 Observación de clase - *¿Para qué evalúa?*

Fuente: Resultado gráfico de *¿para qué evalúa?*. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

En cuanto a la sección de criterios de evaluación, se observa que el 100% de los aprendizajes nunca se valoran teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos en cada área. Esto indica que no hay coherencia en el proceso de evaluación y en metodología que se emplea, para Zarzar (1993), la evaluación tiene una finalidad explícita que es analizar hasta qué punto se han cumplido los objetivos de aprendizaje propuestos y uno implícito, que su fin es generar espacios para la reflexión de los alumnos con respecto a su propio proceso de aprendizaje, esto es esencial para evaluar por competencias. En otras palabras, no se puede

emitir juicios sin tener definido criterios, donde el juicio se da cuando el estudiante demuestra lo que es capaz de realizar conforme a los objetivos.

Tabla 18

¿Se evidencia criterios de evaluación?

Ítem 15	
%	
Nunca	100,0%
Casi nunca	0,0%
Algunas veces	0,0%
Casi siempre	0,0%
Siempre	0,0%

Fuente: Resultado estadístico de la interrogante ¿se evidencia criterios de evaluación? a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

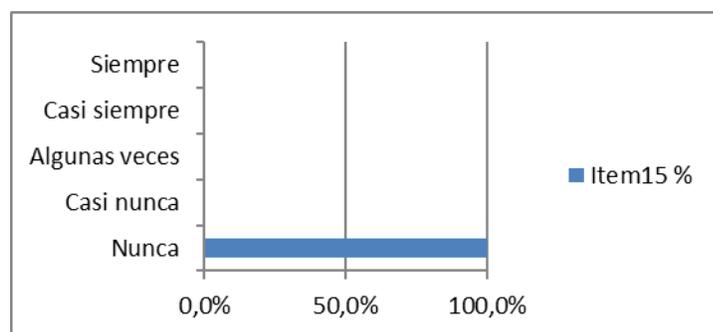


Figura 10 Observación de clase - *¿Se evidencia criterios de evaluación?*

Fuente: Resultado gráfico de ¿se evidencia criterios de evaluación? Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

¿Implementa técnicas de evaluación?: En la tabla 19 se muestra un 100% en la valoración de nunca y casi nunca, lo que traduce que las técnicas de evaluación empleadas por los docentes no dan cuenta de la valoración continua y de calidad sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes. Cuando se selecciona las estrategias de evaluación se debe elegir el tipo evaluación a aplicar (autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación), además de las técnicas e instrumentos de evaluación que se emplearan para conseguir información objetiva sobre el desarrollo de competencia y desempeños por parte del estudiante tanto en saber, saber hacer y saber ser.

Tabla 19

¿Implementa técnicas de evaluación?

	Item16 %
Nunca	66,7%
Casi nunca	33,3%
Algunas veces	0,0%
Casi siempre	0,0%
Siempre	0,0%

Fuente: Resultado estadístico de la interrogante ¿implementa técnicas de evaluación? a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzon (2018)

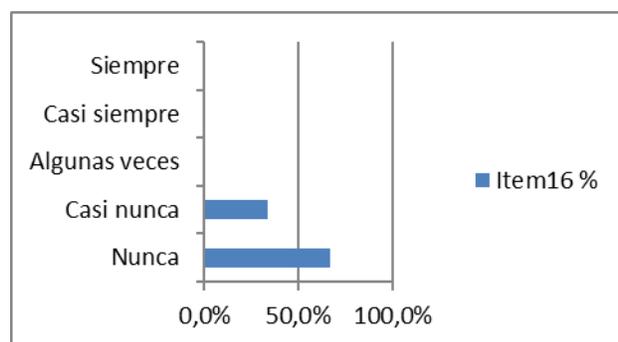


Figura 11 Observación de clase - ¿Implementa técnicas de evaluación?

Fuente: Resultado gráfico de ¿implementa técnicas de evaluación? Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

En cuanto a instrumentos de evaluación, en la tabla 20 se observa un 100% en la valoración nunca, dando a entender que los instrumentos de evaluación no llevan una coherencia y pertinencia con las competencias del desempeño que se pretende evaluar, además las estrategias de evaluación no corresponden a una integración, interpretación y transferencia de conocimientos a otros contextos.

Todo aprendizaje y conocimiento se puede evaluar, pero dependerá de los instrumentos que se incorporen, ya sea en base a la cantidad, clasificación y diversidad cognitiva, y de la utilización de distintos recursos ajustados al contexto. Es así como Stufflebeam y Shinkfiel (1987), mencionan que la evaluación es el compendio de datos con metas definidas que facilitan parámetros comparativos numéricos con el fin de probar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de metas; Castillo (2003) menciona que los instrumentos de

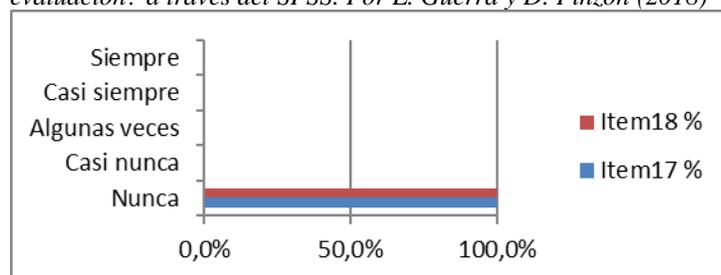
evaluación permiten evaluar más de una habilidad, ya los estudiantes deben conjugar expresión oral, habilidades comunicacionales y manejo de contenidos conceptual.

Tabla 20

¿Utiliza instrumentos de evaluación?

	Item17 %	Item18 %
Nunca	100,0%	100,0%
Casi nunca	0,0%	0,0%
Algunas veces	0,0%	0,0%
Casi siempre	0,0%	0,0%
Siempre	0,0%	0,0%

Fuente: Resultado estadístico de la interrogante ¿utiliza instrumentos de evaluación? a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

**Figura 12** Observación de clase - ¿Utiliza instrumentos de evaluación?

Fuente: Resultado gráfico de ¿utiliza instrumentos de evaluación? a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzon (2018)

Lo anterior ratifica que los instrumentos de evaluación son una parte fundamental en el proceso educativo, por tanto los docentes deben poner énfasis al momento del diseño e implementación de los instrumentos, porque de ello depende la autenticidad y claridad de los datos que se obtenga; su utilización puede mejorar el sistema educativo, así como lo menciona Goring (1973), “ La actividad evaluativa incluida, debe servir para motivar en el estudiante un mayor empeño en el proceso de aprendizaje” .

Por otro lado, la información que surge de la aplicación de los instrumentos de evaluación guían el proceso de toma de decisiones lo que permite mejorar y desarrollar efectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sanmartí, 2007).

Instrumento cuestionario.

Se realizó una caracterización de los 12 docentes que hicieron parte de la muestra, los cuales pertenecen a la Institución Educativa Técnico Departamental Natania en el nivel de básica primaria, el instrumento fue aplicado entre 16 de octubre y 19 de octubre de 2018.

Dado lo anterior, en la tabla 21 se puede observar el grado de experiencia de los docentes, donde se puede evidenciar que el 33,3% de los docentes tienen una experiencia menor a 5 años, mientras que un 25% tiene entre 6 y 16 años de experiencia; en la categoría de 16 a 30 años se encuentra un 16,7% de los docentes y por último se halla que un 25% de los profesores tienen más de 31 años en el campo de la educación.

Tabla 21
Años de Experiencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 5 años	4	33,3	33,3	33,3
	6 a 15 años	3	25,0	25,0	100,0
	16 a 30 años	2	16,7	16,7	50,0
	31 años o mas	3	25,0	25,0	75,0
	Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Resultado estadístico de años de experiencia a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzon (2018)

En cuanto al grado de formación de los docentes encuestados, se evidencia que sólo existen dos categorías que corresponden a nivel profesional con formación como licenciado y del grado especialista con porcentajes del 66,7% y 33,3% respectivamente, por lo cual se puede observar que el 100% de los docentes son titulados. (Ver tabla 22)

Tabla 22
Formación académica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Especialista	4	33,3	33,3	33,3
	Licenciado	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Resultado estadístico de formación académica a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Respecto a los estatutos que constituyen la estructura normativa que reglamenta la profesión docente en Colombia se puede observar que mayoritariamente los docentes se rigen por el decreto 1278 de 2002 con un porcentaje del 58%, mientras que el 42% ejerce su labor docente en función del Decreto 2277 de 1979. (Ver figura 1)

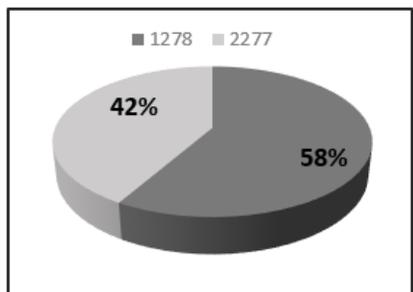


Figura 13. Estatuto docente

Fuente: Resultado grafico de estatuto docente. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

El 25% de los docentes de la muestra, imparten sus clases en el grado primero, y en una igual proporción lo hacen en el grado segundo, mientras que el 50% de los docentes trabajan en diferentes grados. (Ver tabla 23).

Tabla 23

Grados en los que elabora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	3	25,0	25,0	25,0
2	3	25,0	25,0	50,0
2,3,4,5	1	8,3	8,3	58,3
3, 4, 5	2	16,7	16,7	75,0
3,4,5	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Resultado estadístico de grados en lo que elabora a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Respecto a la asignatura impartida por los docentes, se encuentra que el 8,3% de los docentes opera en el área de Lenguaje, y en igual porcentaje para las áreas de matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, mientras que el 66,8% de los profesores son multiasignaturas, tal y como se evidencia en la tabla 24.

Tabla 24
Área de desempeño

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	8,3	8,3	8,3
Ciencias naturales , otras	1	8,3	8,3	16,7
Ciencias sociales, otros	1	8,3	8,3	25,0
Lenguaje	1	8,3	8,3	33,3
Lenguaje, Matemáticas	1	8,3	8,3	41,7
Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales	1	8,3	8,3	50,0
Lenguaje, Matemáticas, ciencias Naturales, otros	1	8,3	8,3	58,3
Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, otros	2	16,7	16,7	75,0
Lenguaje, Matemáticas, Otros	1	8,3	8,3	83,3
Matemáticas	1	8,3	8,3	91,7
otros	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Resultado estadístico de área de desempeño a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Analizando, el puntaje de los docentes obtenido en la última prueba de desempeño, se puede observar en la tabla 25 que el 50% de los docentes no aplican para evaluación de desempeño porque están vinculados bajo el decreto 2277, el 50% restante son evaluados por que son nombrados bajo el decreto 1278, donde el 41,7% obtuvo un puntaje satisfactorio, es decir entre 60 y 89 puntos, y el 8,3% obtuvo un puntaje sobresaliente, superior a 90 puntos.

Tabla 25
Puntaje obtenido en evaluación de desempeño

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No aplica	6	50,0	50,0	50,0
Satisfactorio (60 a 89)	5	41,7	41,7	91,7
sobresaliente (90 a 100)	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Resultado estadístico de puntaje en la evaluación de desempeño a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

A continuación, se muestra los resultados de cada grupo de indicadores que hacen parte del cuestionario aplicado a los docentes de la básica primaria de la institución, en el cuestionario se utilizó la escala de Siempre, Casi Siempre, Algunas veces, Casi nunca y nunca para valorar cada ítem allí planteado.

Se puede inferir de la parte I (Datos Generales) que el 66,7% de docentes tienen experiencia en el ejercicio de docente de aula; el 100% de los profesores cuentan con formación pedagógica y didáctica, el 83,4% de maestros que se les hace seguimiento a través de la evaluación de desempeño obtienen resultados satisfactorios, mientras que el 16,6% obtienen resultados sobresalientes.

Lo anterior indica que los docentes de básica primaria cuentan con un perfil de formación idóneo para ejercer la carrera docente, sin embargo, los títulos y los años de experiencia no garantizan la calidad educativa, es necesario verlo desde otros contextos como el mejoramiento y transformación del acto didáctico. Bajo los argumentos de Cruz, Molina y otros (1998) la calidad educativa requiere de cambios en el docente, este debe ser innovador y promotor de cambios sociales donde su objetivo sea formar integralmente y su interés sea fortalecer los valores y generar aprendizajes significativos.

Siendo que la formación docente se direcciona en últimas a la transformación del quehacer docente, los maestros obtuvieron resultados aprobados en la evaluación de desempeño en el contexto de la institución educativa, con esto se esperarían planes de estudios pertinentes, coherentes y mejoramiento de los procesos de aula, no obstante, en el análisis que hizo de los planes de estudio existen muchas dificultades sobre lo que se enseña y como lo hacen.

Dimensión: currículo – Indicador plan de estudio.

En esta sección, el 90% de los docentes afirman que los planes de estudio están contextualizados y son pertinentes, lo cual se evidencia en la revisión realizada a los planes de estudio de las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Ciencias naturales. En este orden de ideas al docente le corresponde diseñar y planear el acto didáctico desde los saberes, habilidades y actitudes hasta el proceso de evaluación para tomar decisiones y ajustar el currículo de tal

manera que permita el mejoramiento de la calidad educativa, bajo estos argumentos Heller (1993), los procesos educativos se transforman desde la práctica pedagógica, esta debe generar aprendizajes significativos y habilidades para resolver situaciones problemas. De esta manera el profesor como mediador del proceso es responsable de la planificación que vaya en función de las necesidades de los estudiantes, de la escuela y del contexto.

Así mismo, Gimeno Sacristán (1995) menciona que diseñar el currículo se refiere al proceso de planificarlo darle forma y adecuarlo a las particularidades de los niveles escolares.

Por otro lado, el 91,7% de los objetivos en dichos planes definen una ruta procedimental para la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, en la revisión de los planes de estudio no se contempla dicha ruta procedimental (ver tabla 7). El 100% de los planes, según los docentes, definen las competencias de desempeño por periodo orientados en procesos de mediación didáctica que contribuyen a su desarrollo. Es así como del Pozo (2008) señala que el profesor es responsable de definir las actividades para enseñar, aprender y evaluar, de este modo se alcanzarán los objetivos propuestos y se fortalecerán las competencias.

Tabla 26
Indicador Plan de Estudio

	Ítem 1 %	Ítem 2 %	Ítem 3 %
NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	8,3%	8,3%	0,0%
CASI SIEMPRE	25,0%	41,7%	16,7%
SIEMPRE	66,7%	50,0%	83,3%

Fuente: Resultado estadístico del indicador plan de estudio a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

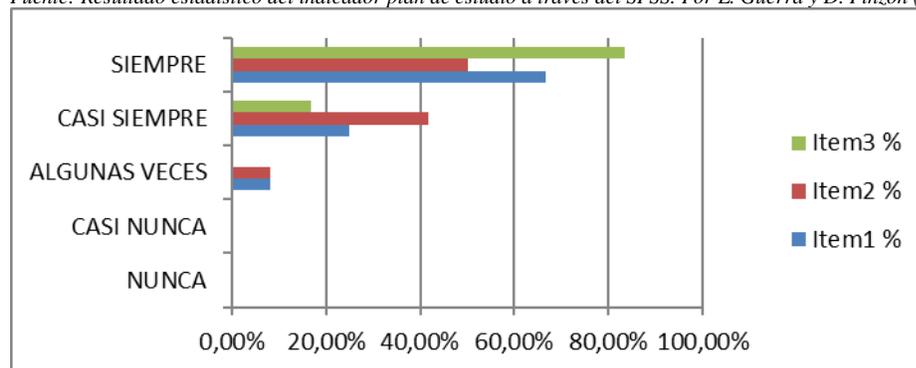


Figura 14. Cuestionario – Indicador Plan de estudio

Fuente: Resultado grafico del indicador plan de estudio. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Dimensión: currículo – indicador: enfoque metodológico.

En cuanto al componente epistemológico/metodológico el 58,3% de docentes manifiestan que siempre y casi siempre el currículo guarda correspondencia con la modalidad técnica que ofrece la institución, mientras que el 8,3% menciona que a veces y el 33,3% nunca. Contrario a esto, en los planes de estudio no se evidencia tal correspondencia como se observa en la tabla 6 antes mencionada.

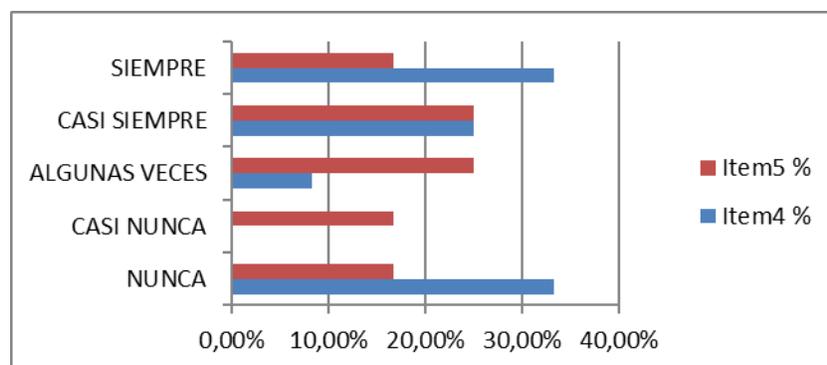
El 41,7% manifiesta que siempre y casi siempre, los principios de la visión epistemológica/metodológica fundamentan el proceso de mediación didáctica y evaluación de los aprendizajes, mientras que 33,4% piensa que casi nunca o nunca se da.

Tabla 27

Indicador Enfoque Metodológico

	Ítem 4 %	Ítem 5 %
NUNCA	33,3%	16,7%
CASI NUNCA	0,0%	16,7%
ALGUNAS VECES	8,3%	25,0%
CASI SIEMPRE	25,0%	25,0%
SIEMPRE	33,3%	16,7%

Fuente: Resultado estadístico de enfoque metodológico a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

**Figura 15 Cuestionario – Indicador Enfoque Metodológico**

Fuente: Resultado gráfico estadístico de enfoque metodológico. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Dimensión: currículo – indicador: evaluación.

De acuerdo al proceso de evaluación de los aprendizajes, como lo muestra la tabla 28, el 83,4% de los docentes manifiestan que este proceso está fundamentado en los estándares y el decreto 1290 del 2009, no obstante, en la observación de clase se evidencia que no se evalúa por competencias de desempeño, se continua evaluando por temáticas sueltas, aprendizaje memorístico (ver tabla 14 y 15), característico de una evaluación tradicional, a partir de ideas dadas por docente o por conceptos copiados del tablero desligados de la realidad del alumno como lo plantea Álvarez (1997).

Por otro lado, el 91,7% menciona que el currículo integra estrategias de retroalimentación que contribuyen al mejoramiento de los procesos pedagógicos.

Tabla 28
Indicador Evaluación

	Ítem 6 %	Ítem 7 %
NUNCA	0,0%	0,0%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	16,7%	8,3%
CASI SIEMPRE	16,7%	66,7%
SIEMPRE	66,7%	25,0%

*Fuente: Resultado estadístico de evaluación a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

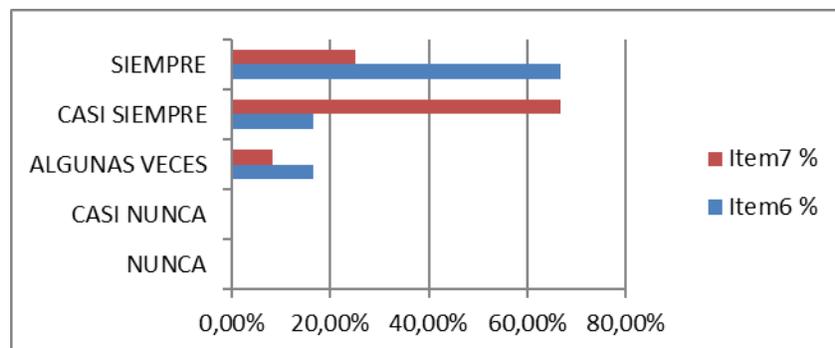


Figura 16 Cuestionario – Indicador Evaluación

Fuente: Resultado gráfico de evaluación a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Dada la importancia que tiene la práctica cualitativa en los procesos de los aprendizajes, es responsabilidad de los docentes planear y orientar la evaluación a un sentido formativo desde una aproximación constructivista, donde los estudiantes demuestren los desempeños y habilidades. Bajo este enfoque la evaluación no puede ser un acto espontáneo e improvisado, sino que según los juicios de Perassi (2013) debe ser un proceso diseñado con anticipación que responda interrogantes como qué, cómo y cuándo evaluar.

Dimensión: planeación – indicador: contenidos de aprendizaje.

Respecto a los contenidos de aprendizaje 92,7% de docentes mencionan que estos se contextualizan en función de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sin embargo en la observación de clases en la tabla 14 el ciclo didáctico integra algunas estrategias para evaluar solo contenido más no habilidades.

Por otro lado, el 75% siempre y casi siempre planea obedeciendo a una lógica secuencia y coherente de las unidades y ejes temáticos. El 83,4% siempre y casi siempre planea las estrategias de mediación didáctica en función interdisciplinar e integradora entre los contenidos y las demás áreas.

Tabla 29
Indicador Contenidos de Aprendizajes

	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10
	%	%	%
NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	8,3%	25,0%	16,7%
CASI SIEMPRE	25,0%	25,0%	41,7%
SIEMPRE	66,7%	50,0%	41,7%

Fuente: Resultado estadístico de contenidos de aprendizaje a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

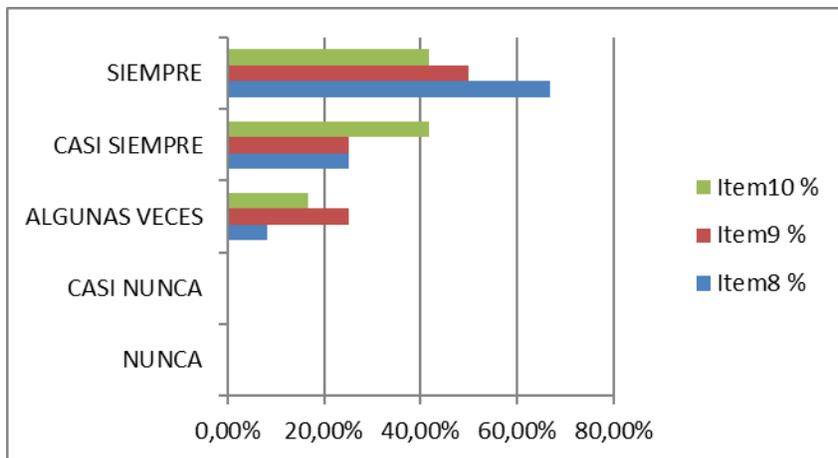


Figura 17 Cuestionario – Contenidos de aprendizajes

Fuente: Resultado grafico de contenidos de aprendizaje. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Contrario a lo que opinan los docentes, los contenidos no están contextualizados en función de las habilidades, ya que en los planes de estudio no se evidencia algunas veces la interdisciplinariedad (ver tabla 9), cada área trata sus contenidos y los desarrolla de forma aislada (ver tabla 4) según la observación de clase.

Dimensión: planeación – indicador: momentos de evaluación.

En esta sección 75% de docentes siempre y casi siempre expresan planear los procesos de evaluación en función del desarrollo de las competencias teniendo en cuenta los contenidos disciplinares, mientras que un 16,7% lo hace algunas veces. El 91,6% siempre y casi siempre los docentes planean procesos de evaluación diagnostica para la identificación de aprendizajes previo del estudiante. Por otro lado, el 88,3% planea estrategias de evaluación para ser valoradas y retroalimentadas de forma permanente el progreso en el desempeño académico, mientras que un 88,3% planea pruebas escritas para ser aplicada al final con el fin de valorar la progresividad en el desarrollo de competencias.

Tabla 30
Indicador Momentos de la Evaluación

	Item11 %	Item12 %	Item13 %	Item14 %
NUNCA	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%

CASI NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	16,7%	8,3%	16,7%	16,7%
CASI SIEMPRE	58,3%	33,3%	50,0%	33,3%
SIEMPRE	16,7%	58,3%	33,3%	50,0%

Fuente: Resultados estadísticos de momentos de la evaluación a través del SPSS. Por Guerra y D. Pinzón (2018)

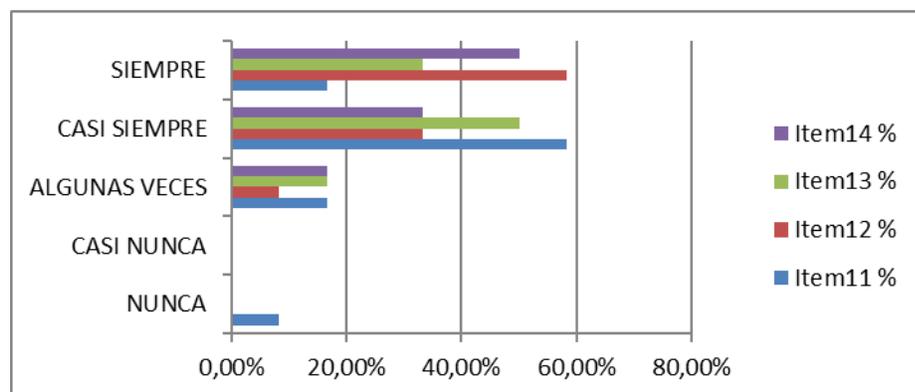


Figura 18 Cuestionario – Momentos de la evaluación

Fuente: Resultado gráfico de momentos de la evaluación a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Un alto porcentaje de docentes consideran que planean los procesos de evaluación teniendo en cuenta los momentos de la misma; sin embargo, en el plan de estudio en la tabla 7, no se evidencia registros de seguimiento y control para el proceso de evaluación. Por otro lado, en la observación de clase, que el control, la retroalimentación, y la valoración se da al final de la clase (ver tabla 16).

La evaluación de los aprendizajes es uno de los procesos relevantes, del acto educativo que se planea y se desarrolla de manera continua y formativa. Casanova (1997) propone tres tipos de evaluación que pueden ser inicial, procesual o final de acuerdo con el momento en que se aplique. Bajo la propuesta de una práctica evaluativa formativa, atendiendo a los argumentos de la autora, la evaluación procesual es pertinente porque permite hacer seguimiento permanente de los aprendizajes y del proceso de enseñar por el docente, facilita la toma de decisiones frente a la organización y análisis de los avances y dificultades. Este tipo de evaluación tiene en cuenta los

distintos aprendizajes y actitudes en función de los objetivos, además permite aprender del error y retroceder para corregirlos y no para sancionar o calificar con una mala nota.

En congruencia con el constructivismo y el aprendizaje significativo la evaluación procesual pone de manifiesto la relación entre el saber y el saber hacer que en palabras de Díaz y Hernández (2002), la evaluación por procesos es netamente formativa donde la autoevaluación y coevaluación son el ejercicio mutuo de los actores educativos.

Dimensión: planeación – indicador: criterios de evaluación.

El 75% de docentes menciona que en su planeación aparecen criterios explícitos que orienta el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y argumentativo, mientras que en el ítem 16 que se muestra en la tabla 31, 58.8%³ afirma que los criterios de evaluación se socializan con los estudiantes

Tabla 31
Indicador Criterios de Evaluación

	Ítem 15 %	Ítem 16 %
NUNCA	0,0%	0,0%
CASI NUNCA	0,0%	8,3%
ALGUNAS VECES	25,0%	33,3%
CASI SIEMPRE	33,3%	33,3%
SIEMPRE	41,7%	25,0%

*Fuente: Resultados estadísticos de criterios de evaluación a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

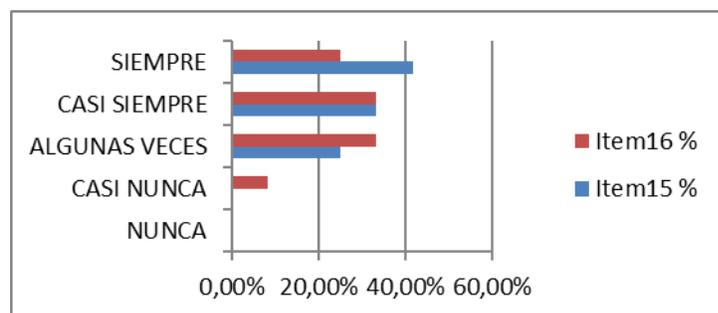


Figura 19 Cuestionario – Criterios de evaluación

Fuente: Resultado grafico de criterios de evaluación. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

En la revisión del plan de estudio (tabla 11), no se evidencia el diseño de los criterios de evaluación, de igual manera en la observación de clases en tabla 18, los estudiantes no tienen claridad sobre el qué, cómo y cuándo los evalúan. Lo que se percibe que la evaluación es improvisada y carece de alguna intencionalidad, a partir de ello, es imposible el desarrollo de competencias.

Es así como Casanova (1997) afirma que los criterios de evaluación son reglas o parámetros claros y abiertos que permiten conocer con antelación el proceso de evaluación y facilita los procesos de aprendizaje.

Dimensión: evaluación didáctica – indicador: técnicas de evaluación.

Los docentes manifiestan en esta sección que las técnicas más utilizadas en evaluación son: La observación con un 83,3%, el cuaderno y el preparador de clases con un 75%. Mientras que 33,3% casi nunca utiliza el juego de roles, en un 58,3% casi nunca y nunca un portafolio.

Tabla 32

Indicador Técnicas de Evaluación

	Observación %	Juego de Roles %	Portafolio %	Mapas Conceptuales %	Cuaderno %	Preparador de Clases %
NUNCA	0,0%	25,0%	33,3%	16,7%	0,0%	8,3%
CASI NUNCA	0,0%	8,3%	25,0%	8,3%	16,7%	8,3%
ALGUNAS VECES	16,7%	41,7%	16,7%	50,0%	8,3%	8,3%
CASI SIEMPRE	25,0%	16,7%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
SIEMPRE	58,3%	8,3%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%

Fuente: Resultados estadísticos de técnicas de evaluación a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

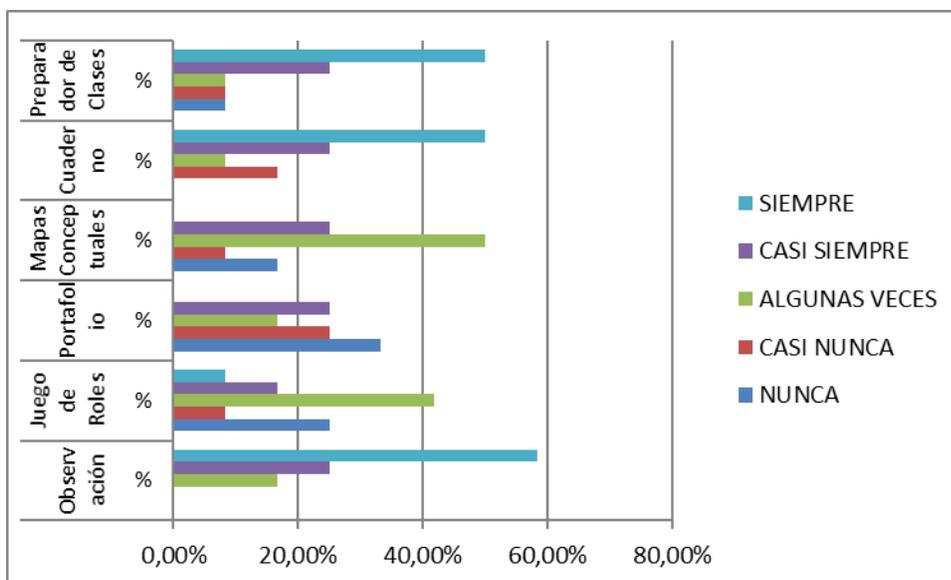


Figura 20 Cuestionario –Técnicas de evaluación

Fuente: Resultado grafico de técnicas de evaluación. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Dimensión: evaluación didáctica – indicador: instrumentos evaluación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, la tabla 33 muestra que 82,6% de docentes manifiestan que siempre y casi siempre hay coherencia entre los instrumentos, contenidos y procedimiento en el proceso de evaluación de los aprendizajes. El 50% manifiesta que utiliza siempre y casi siempre la lista de cotejo, rubrica y guías de observación como instrumentos para evaluar los aprendizajes, mientras que el 41,7% algunas veces, solo el 8,3% no lo ha usado nunca.

Tabla 33

Indicador Instrumentos de Evaluación

	Ítem 18 %	Ítem 19 %
NUNCA	0,0%	8,3%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	8,3%	41,7%
CASI SIEMPRE	58,3%	25,0%
SIEMPRE	33,3%	25,0%

Fuente: Resultados estadístico de instrumentos de evaluación a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

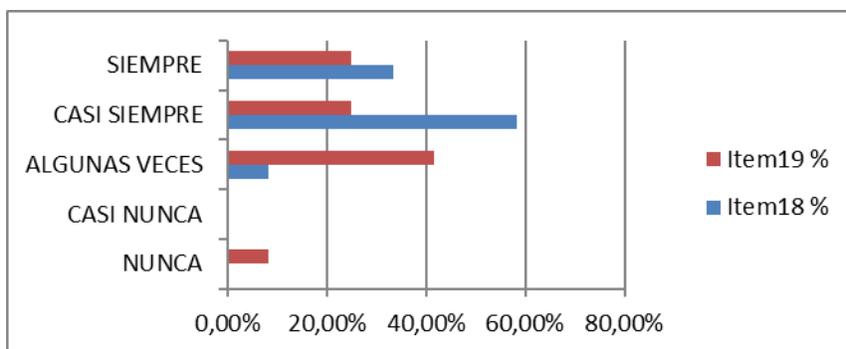


Figura 21 Cuestionario –Instrumentos de evaluación

Fuente: Resultado gráfico de instrumentos de evaluación. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

De acuerdo a la observación de clase, los docentes no llevan un instrumento de observación (ver tabla 33) que registre los avances y dificultades de los estudiantes, donde la observación es un registro minucioso de las acciones del estudiante frente al saber y saber hacer, sin embargo, los docentes no tienen organizada y sistematizada la información. Con respecto al cuaderno, este no tiene el uso apropiado que permita la construcción del conocimiento, en este se contempla, los aciertos y errores en una actividad o tarea, la cual se refleja en una valoración cuantitativa.

Bajo las teorías del constructivismo y el aprendizaje significativo, las técnicas e instrumentos de evaluación enmarcadas en una práctica evaluativa formativa y cualitativa permite dar cuenta de una evaluación de aprendizajes procesual de esta manera, Santos Guerra (1990), determina que las técnicas e instrumentos seleccionados son útiles para determinar el tipo de evaluación. De igual manera, Casanova (1997), argumenta que las técnicas de evaluación que se seleccionen deben contribuir a mejorar los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Dimensión: práctica pedagógica – indicador: planeación de aula.

Los resultados en esta sección (ver tabla 34), muestran que 75% de docentes diseñan estrategias didácticas teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. El 83,3% siempre y casi siempre implementa estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que

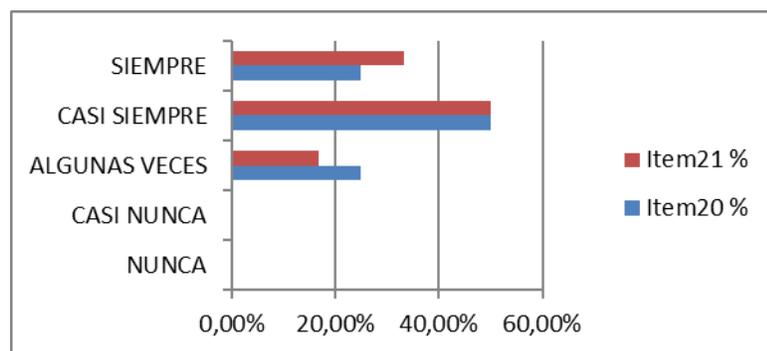
presentan dificultades en los procesos de aprendizaje, mientras que el 16,7% algunas veces lo hace.

Tabla 34

Indicador Planeación de Aula

	ítem 20 %	ítem 21 %
NUNCA	0,0%	0,0%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	25,0%	16,7%
CASI SIEMPRE	50,0%	50,0%
SIEMPRE	25,0%	33,3%

Fuente: Resultado estadístico de planeación de aula a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

**Figura 22** Cuestionario –Planeación de Aula

Fuente: Resultado gráfico de planeación de aula. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Dimensión: práctica pedagógica – indicador: estilo pedagógico.

La tabla a continuación, presenta los resultados sobre los estilos pedagógicos, donde el 75% de docentes mencionan que siempre y casi siempre fortalecen la práctica de aula definiendo un estilo pedagógico evidenciado en los contenidos y en las estrategias, mientras que el 25% algunas veces. Por otro lado, el 75% afirma que siempre y casi siempre socializa las estrategias de mediación con los estudiantes, el 16,7% algunas veces. El 66,7% mencionan que siempre y casi siempre en la concepción de los métodos y estrategias tienen en cuenta los perfiles, necesidades y expectativas de sus estudiantes.

Tabla 35

Indicador Estilo Pedagógico

	ítem 22 %	ítem 23 %	ítem 24 %
NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%
CASI NUNCA	0,0%	8,3%	0,0%
ALGUNAS VECES	25,0%	16,7%	33,3%
CASI SIEMPRE	66,7%	66,7%	50,0%
SIEMPRE	8,3%	8,3%	16,7%

Fuente: Resultado estadístico de estilo pedagógico a través del SPSS.

Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

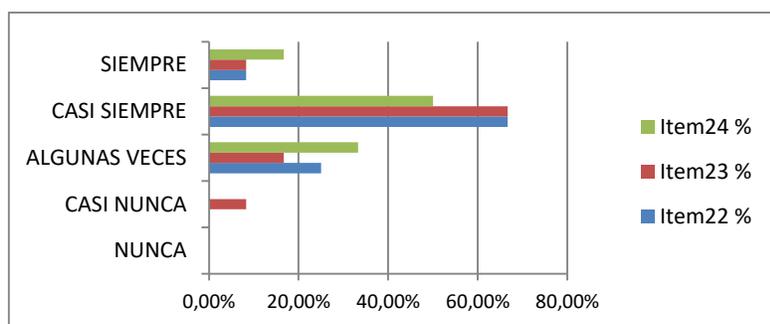


Figura 23 Cuestionario –Estilo pedagógico

Fuente: Resultado gráfico de estilo pedagógico. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

La planeación de aula aborda los contenidos, establece acciones del docente y del estudiante, además menciona los recursos. Sin embargo, los criterios de evaluación no son tenidos en cuenta para evidenciar lo que los estudiantes deben de aprender, lo cual impide alcanzar los desempeños esperados; con respecto al estilo pedagógico, predomina la clase magistral, donde el docente transmite el conocimiento y el estudiante es un actor pasivo.

Los maestros construyen su propio estilo de enseñanza a partir de las experiencias en el aula, conocimientos disciplinarios, pedagógicos y didácticos que posea. Según Piaget (1999), el estilo pedagógico son las formas efectivas y particulares de enseñar a partir de los contenidos, la interacción con los estudiantes y la finalidad de la educación.

Teniendo en cuenta el rol del docente en un enfoque constructivista, Stenhouse (1998) sostiene que el profesor debe ponerse en lugar del estudiante de manera que también aprenda,

involucra enseñar con métodos investigativos, en vez de seguir instrucciones, debe tener la habilidad de brindar a sus estudiantes la capacidad para describir cosas nuevas.

Al pretender diseñar una práctica evaluativa que contribuya a fortalecer el desempeño académico estudiantil, el estilo pedagógico del docente no puede concebirse desde el ejercicio de una enseñanza tradicional, por el contrario, el docente desde su mediación didáctica debe propender por la construcción y evaluación de los aprendizajes teniendo en cuenta los procesos dados en el aula a nivel individual y colectivo. En este orden de ideas, Blanco (1994) presenta el estilo de enseñanza por proyecto cooperativo, donde el acto didáctico se planea con la ayuda de todos los estudiantes, el docente es un mediador para orientar a los aprendizajes, el alumno es actor de su propio conocimiento.

Dimensión: práctica pedagógica – indicador: proceso de evaluación.

En cuanto al proceso de evaluación, la tabla 35 muestra que el 41.7% de docentes tienen en cuenta en la concepción de los métodos y estrategias de evaluación, los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, mientras que el 50% algunas veces. De igual forma, un 91.7% planea definiendo procesos de evaluación formativa que fortalecen los aprendizajes y relaciones entre docente-estudiante. Un 91.6% de docentes siempre y casi siempre define procesos de autoevaluación, como mecanismo de participación y fortalecimiento de valores y principios de carácter ético, mientras que el 8.3% lo hace algunas veces.

Tabla 36

Indicador Proceso de Evaluación

	ítem 25 %	Ítem 26 %	Ítem 27 %
NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%
CASI NUNCA	8,3%	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	50,0%	8,3%	8,3%
CASI SIEMPRE	25,0%	75,0%	58,3%
SIEMPRE	16,7%	16,7%	33,3%

*Fuente: Resultado estadístico de proceso de evaluación a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

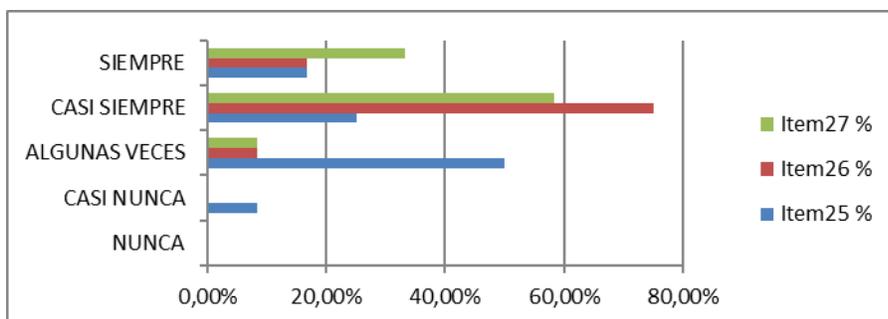


Figura 24 Cuestionario –Proceso de Evaluación

Fuente: Resultado gráfico de proceso de evaluación. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Llama la atención que el 50% de docentes manifiesta que algunas veces los métodos de estrategias de evaluación tienen en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, al preguntar si la planeación didáctica define procesos de evaluación formativa que contribuya a fortalecer los aprendizajes, un alto porcentaje expresan que casi siempre y siempre lo tienen en cuenta; lo que resulta contradictorio porque al implementar la evaluación formativa, el docente facilita los diferentes momentos en que el estudiante debe de aprender teniendo en cuenta que éste aprende de diferentes formas, donde uno se tardan más que otro.

Los estilos y ritmos de aprendizaje son particulares a cada estudiante, por tal motivo es necesario tenerlo en cuenta a la hora de planear, enseñar y evaluar, esto hace que el aprendizaje sea significativo y vivencial para el educando. De otro lado, si la planeación del acto didáctico no tiene en cuenta los ritmos y estilos de los alumnos para aprender, difícilmente se obtendrán buenos desempeños. De esta manera se ha encontrado que la metodología por proyectos de aulas según Cerda (2001), responde a las condiciones anteriormente mencionadas, ya que tiene en cuenta los intereses, las necesidades y expectativas de los estudiantes, que construyen el conocimiento en grupo a partir de las características individuales.

Dimensión: Desempeño por competencias – Indicador: Criterios de Desempeño.

Se evidencia en la tabla 37, que el 83,4% siempre y casi siempre los resultados del desarrollo de competencias corresponden con los estándares, mientras que el 16,7 % algunas veces. El

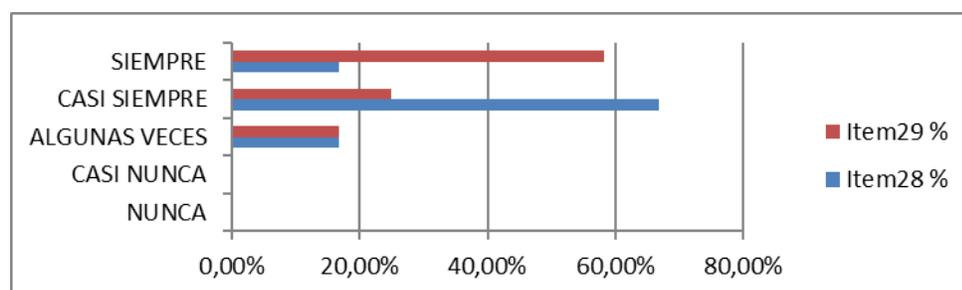
83,3% de docentes en su planeación didáctica define estrategias de valoración integral del desempeño académico (ser, saber, saber hacer, convivir), mientras que el 16,7% algunas veces.

Tabla 37

Indicador Criterios de Desempeño

	ítem 28 %	ítem 29 %
NUNCA	0,0%	0,0%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	16,7%	16,7%
CASI SIEMPRE	66,7%	25,0%
SIEMPRE	16,7%	58,3%

Fuente: Resultados estadístico de criterios de desempeño a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

**Figura 25** Cuestionario –Criterios de desempeño

Fuente: Resultado gráfico de criterios de desempeño. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Dimensión: desempeño por competencias – indicador: niveles de desempeño.

En esta sección, tabla 38, se evidencia, que el 66.6% de docentes en su planeación didáctica define mecanismos de evaluación que se fundamentan en los criterios y escala del SIEE en cuanto a debilidades y logros de los estudiantes, mientras que un 25% algunas veces.

Tabla 38

Indicador niveles de desempeño

	ítem 30 %	ítem 31 %
NUNCA	8,3%	8,3%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	25,0%	25,0%
CASI SIEMPRE	33,3%	41,7%
SIEMPRE	33,3%	25,0%

Fuente: Resultado estadístico de niveles de desempeño a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

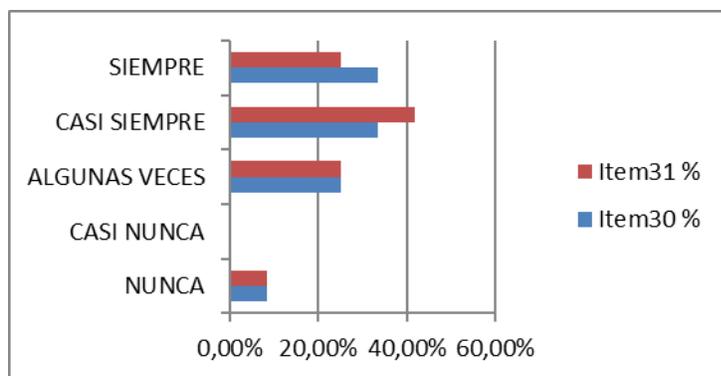


Figura 26 Cuestionario –Niveles de desempeño

Fuente: Resultado gráfico de niveles de desempeño. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Se evidencia en el plan de estudio que tanto los criterios como los niveles de desempeño están establecidos en función del saber (ver tabla 8 y 18). El estudiante es valorado en un nivel de desempeño de forma general, es decir, no atiende las particularidades de cada estudiante, de esta manera se ubican los estudiantes de forma homogénea y grupal, a partir del manejo de los contenidos y reproducción de instrucciones dados por el docente, situación que se evidencia en las tablas 3 y 11 de la observación de clases.

Según el MEN (2009), fundamentado en el decreto 1290 del mismo año, determina que los niveles o escalas valorativas de desempeño está relacionado con criterios preestablecidos en los estándares básicos de competencias, éstos plantean el saber, saber hacer y el ser en un contexto determinado. De esta manera la escuela puede regular el nivel de desempeño que espera de los estudiantes atendiendo a las necesidades y entorno sociocultural sin perder la finalidad de desarrollar un currículo de calidad.

Dimensión: evaluación por competencias – indicador: pruebas externas.

En la tabla 39 se muestran los resultados obtenidos en cuanto a las pruebas externas, donde el 66,7% de docentes piensan que siempre y casi siempre hay correspondencia entre los resultados de las pruebas externas y las pruebas internas, mientras que el 25% algunas veces. Por otro lado, 91,6% de docentes contestan que los resultados de pruebas externas sirven de referencia para la

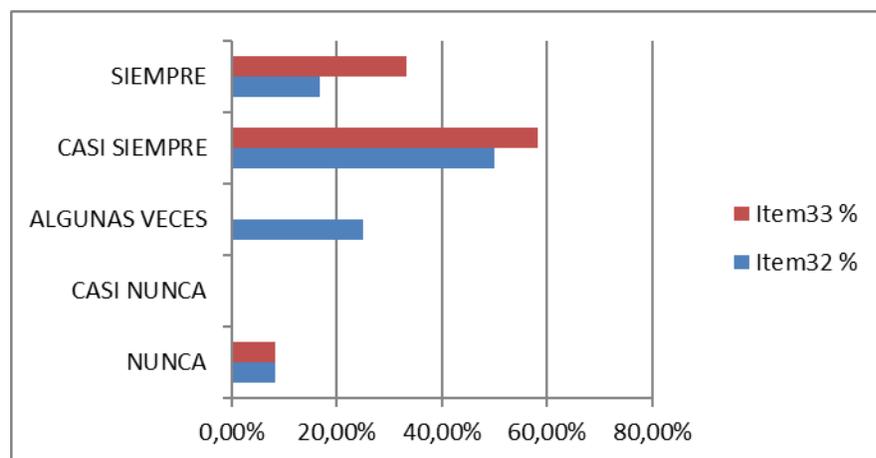
toma de decisiones que orientan la transformación de la práctica pedagógica y el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil.

Tabla 39

Indicador Pruebas Externas

	ítem 32 %	ítem 33 %
NUNCA	8,3%	8,3%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	25,0%	0,0%
CASI SIEMPRE	50,0%	58,3%
SIEMPRE	16,7%	33,3%

*Fuente: Resultado estadístico de pruebas externas a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

**Figura 27** Cuestionario –Pruebas externas

Fuente: Resultado gráfico de pruebas externas. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Dimensión: evaluación por competencias – indicador: pruebas internas.

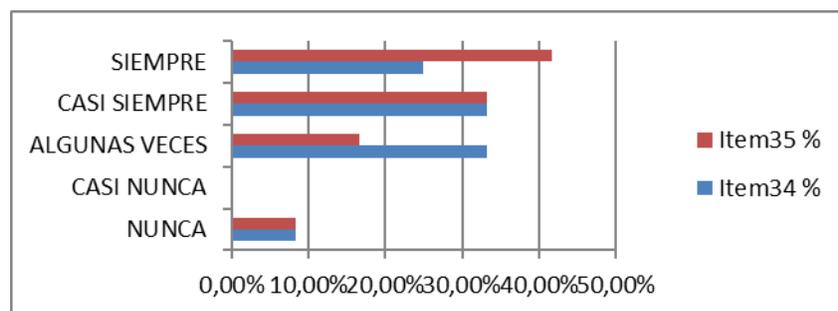
En cuanto al indicador de pruebas internas 58,3% de docentes piensan que siempre y casi siempre los resultados de las pruebas internas son coherentes con el resultado del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), mientras que el 33,3% piensa que algunas veces. En efecto, el 75% de docentes piensan que siempre y casi siempre, los resultados académicos de los estudiantes sirven como indicador para transformar las prácticas de aula y mejorar los desempeños; mientras que el 16,7% algunas veces.

Tabla 40

Indicador Pruebas Internas

	ítem 34 %	ítem 35 %
NUNCA	8,3%	8,3%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	33,3%	16,7%
CASI SIEMPRE	33,3%	33,3%
SIEMPRE	25,0%	41,7%

*Fuente: Resultados estadísticos de pruebas internas a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

**Figura 28** Cuestionario –Pruebas internas

Fuente: Resultado gráfico de pruebas internas. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Con respecto a los indicadores pruebas externas e internas, se infiere que los resultados de las primeras, sirven para ajustar contenidos como se evidencia en los planes de estudio (tabla 5). Los resultados de ambas pruebas no han influenciado de manera significativa en la transformación en la práctica de aula como se evidencia en la observación de clase (ver tabla 14 y 15), dado que los docentes no fundamentan su mediación didáctica desde los resultados de las pruebas externas y aun muchos más grave cuando el estudiante no los conoce, en consecuencia éstas no tienen el efecto y beneficio en el aula con miras a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Montoya, Perusia y otros, 2001), de esta manera, no hay correlación entre las pruebas externas e internas.

Dimensión: formación docente – indicador: perfil docente.

En cuanto al perfil docente, el 100% de docentes siempre y casi siempre analiza lo que sucede en el aula para tomar decisiones acerca de las debilidades y fortalezas de los estudiantes. En esta tabla 41 también se observa que 91.7% de docentes facilita los procesos de aprendizajes a través de aplicar diversas metodologías.

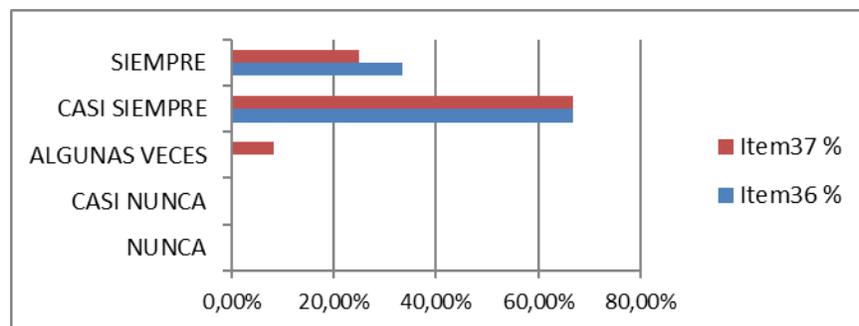
Contrario a lo que expresan los docentes, en la observación de clase (ver tabla 16) se evidencia que no se implementa procesos de seguimiento y control para la toma de decisiones, la retroalimentación surge al final del proceso donde la mediación didáctica se orienta a un resultado final. El docente desde su saber pedagógico y didáctico debe propiciar metodologías que transformen el proceso de enseñanza para subsanar debilidades y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 41

Indicador Perfil Docente

	ítem 36 %	ítem 37 %
NUNCA	0,0%	0,0%
CASI NUNCA	0,0%	0,0%
ALGUNAS VECES	0,0%	8,3%
CASI SIEMPRE	66,7%	66,7%
SIEMPRE	33,3%	25,0%

*Fuente: Resultados estadísticos de perfil docente a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

**Figura 29** Cuestionario –Perfil docente

Fuente: Resultado grafico de perfil docente. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Dimensión: formación Docente – indicador: desempeño docente.

En este indicador reflejado en la tabla 42, se observa que el 100% de docentes siempre y casi siempre actualiza sus conocimientos pedagógicos, didácticos, y contenidos propios del área que enseña.

Tabla 42
Indicador Desempeño Docente

	Item38 %
NUNCA	0,0%
CASI NUNCA	0,0%
ALGUNAS VECES	0,0%
CASI SIEMPRE	50,0%
SIEMPRE	50,0%

*Fuente: Resultados estadísticos de desempeño docente a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

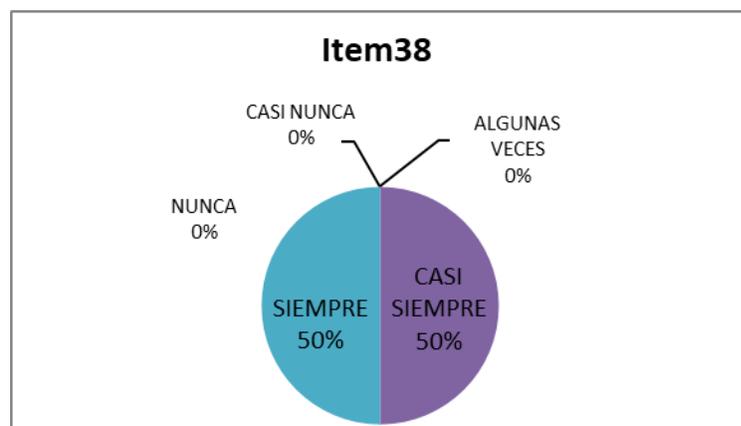


Figura 30 Cuestionario –Desempeño docente

Fuente: Resultado gráfico de desempeño docente. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Lungman (1998) define al profesor como un intermediario que debería apoyar en el desarrollo de las habilidades para resolver problemas en el aula. Establecer una comunicación docente – estudiante en el aula fomenta el intercambio de opiniones, experiencias, pensamientos y vivencias.

Para mejorar la calidad de la educación, se necesitan profesores comprometidos, eficaces y eficientes que pongan en práctica todos sus conocimientos y llevar al aula estrategias, metodologías que faciliten la construcción del conocimiento; docentes con habilidades para

transformar la práctica pedagógica y hacer de éste un proceso de mejoramiento continuo. Así mismo el rol docente es brindar las herramientas a los alumnos para que resuelvan situaciones problemas reales desde sus conocimientos previos, poniendo en juego las habilidades, actitudes, saberes que se fortalecen a través de la indagación, investigación, experimentación, todo con el fin de contribuir a la formación integral de los mismos. En este proceso el docente en su rol de mediador orienta, toma decisiones y retroalimenta a partir de las debilidades y fortalezas del estudiante.

Dimensión: gestión educativa – indicador: recursos.

En cuanto a los recursos, se evidencia que un 58,3% de docentes piensa que algunas veces la institución dispone de recursos que contribuyen a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, mientras que un 25% piensa que se da siempre y casi siempre respectivamente.

Tabla 43

Indicador Recursos

	Item39 %
NUNCA	16,7%
CASI NUNCA	0,0%
ALGUNAS VECES	58,3%
CASI SIEMPRE	16,7%
SIEMPRE	8,3%

*Fuente: Resultado estadístico de recursos a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

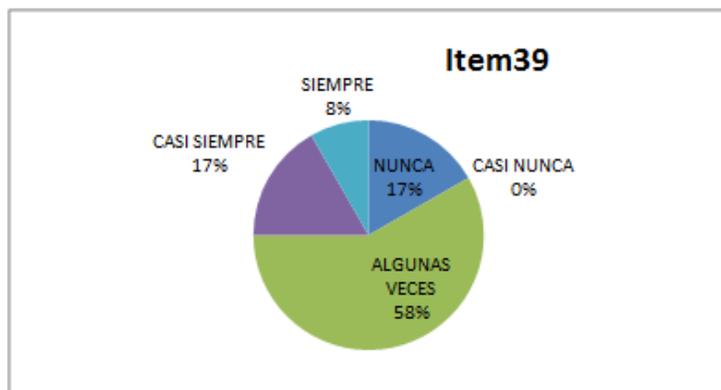


Figura 31 Cuestionario –Recursos

Fuente: Resultado grafico de recursos. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Rodríguez (2011) menciona que: “Los recursos didácticos constituyen un recurso útil para favorecer procesos de aprendizaje de habilidades, de conocimientos, siempre que conciban como un medio al servicio de un proceso que se pretende desarrollar” (p.36). La sociedad actual demanda cambios en el proceso educativo y este genera nuevas formas de enseñar y aprender que suscita en la incorporación de recursos didácticos innovadores y acordes a las transformaciones del proceso y necesidades de alumno y del contexto acercándolos a la realidad, de esta manera los aprendizajes son significativas para el estudiante.

Dimensión: gestión educativa – indicador: resultados.

El indicador resultados (ver tabla 44), muestra que el 91,6% de docentes manifiesta que el diseño e implementación de los planes de mejoramiento son coherentes con los resultados académicos de los estudiantes y son una herramienta para mejorar la calidad educativa; pero un 8,3% piensa que solo son algunas veces.

Según el MEN (2004) establece que las escuelas de carácter oficial deben organizar acciones sistematizadas para mejorar la calidad de la educación a partir de los resultados de las pruebas externas y la autoevaluación según la guía n° 34 MEN. La naturaleza de estos procesos es evaluar todos los procedimientos y acciones que se dan a interior de la institución con el objetivo de mejorar. La finalidad del plan de mejoramiento es diseñar y ejecutar acciones que conlleven al mejoramiento de los resultados académicos desde esta concepción le corresponde al docente diseñar estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyen a transformar y mejorar su quehacer. En este orden de ideas los resultados académicos son indicadores para reorientar y retroalimentar el acto didáctico, solo así se conseguirá mejorar la calidad educativa.

Shulman (2005) dice:

... *el* razonamiento pedagógico forma parte de la enseñanza en la misma medida que lo hace el acto real de enseñar. El razonamiento no culmina cuando empieza la enseñanza. Las actividades de comprensión, transformación, evaluación y reflexión siguen teniendo lugar durante la enseñanza activa. La docencia misma se convierte en un estímulo para el análisis reflexivo y para la acción. (p.23)

La reflexión pedagógica y el trabajo en equipo de los docentes mejora las prácticas de aulas a través de una planeación eficaz, pertinente y coherente a los resultados académicos que son el reflejo de los logros y las debilidades de los estudiantes y del acto didáctico, desde esta dinámica se mejoran los resultados de las pruebas externas e internas.

Tabla 44
Indicador Resultados

	Item40 %
NUNCA	0,0%
CASI NUNCA	0,0%
ALGUNAS VECES	8,3%
CASI SIEMPRE	58,3%
SIEMPRE	33,3%

*Fuente: Resultado estadístico de resultado a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

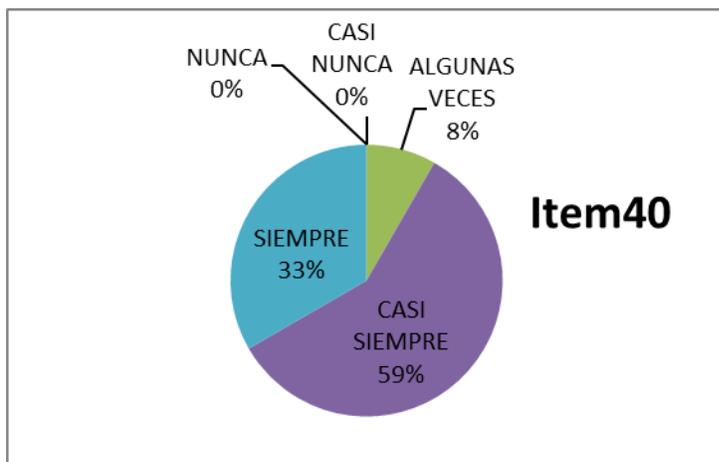


Figura 32 Cuestionario – *Indicador Resultados*

Fuente: Resultado gráfico de resultados. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Análisis inferencial encuesta

Una vez caracterizada la muestra, se procedió a realizar un análisis inferencial de los instrumentos usados, con el fin de validar las tesis de la investigación, las cuales estaban en función de las prácticas evaluativas, la calidad educativa y el desempeño académico, tal cual, y como se describen en el capítulo 2, numeral 2.7: Matriz relaciones teóricas. En este sentido se buscó relacionar las variables descritas, analizando su nivel de dependencia de manera individual (Ver Anexo 6) y mediante pruebas estadísticas para variables agrupadas, cuyos resultados se muestran a continuación.

Análisis de relación entre práctica evaluativa vs calidad.

Con el fin de determinar la relación entre las prácticas evaluativas y la calidad, se realizó una prueba de análisis multivariado, donde se determinaron las variables que influyen en una respuesta, así como su correlación, realizando un análisis matricial.

Analizando las variables práctica (ítems 1 al 27) y calidad (ítems 36-40) , las cuales estaban comprendidas por los indicadores descritos en el Anexo 3, tenemos como resultado lo descrito en la tabla 45, donde se muestra que existe un nivel significativo de correlación , al ser el coeficiente de Pearson 0,633, lo cual nos permite inferir que las buenas prácticas educativas inciden en el resultado y percepción de la calidad educativa de los docentes con una significancia de 0,10, lo cual demuestra que existe una relación fuerte positiva entre estas dos variables.

Tabla 45

Correlaciones Práctica evaluativa y Calidad

		CALIDAD	PRACTICA_EVAL
CALIDAD	Correlación de Pearson	1	,633
	Sig. (bilateral)		,010
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	,970	,214
	Covarianza	,088	,019
	N	12	12
PRACTICA_EVAL	Correlación de Pearson	,633	1
	Sig. (bilateral)	,010	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	,214	2,026
	Covarianza	,019	,184
	N	12	12

Fuente: Resultado estadístico de practica evaluativa y calidad a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Análisis de relación entre práctica evaluativa vs desempeño.

Mediante una prueba estadística donde se relacionaron ítems agrupados en dos variables que corresponden a Prácticas evaluativas y a desempeño académico, se comprobó la relación que existe entre estos dos factores, con el fin de determinar en qué grado la planeación de la práctica evaluativa por parte del docente constituye una variable que dinamiza el desempeño académico, fundamentada en principios de flexibilidad, pertinencia y contextualización.

Para validar esta hipótesis se ingresaron todos los indicadores que hacen parte de estas dimensiones al software estadístico SPSS de la empresa IBM y posteriormente se realizaron transformación de variables, haciendo uso de la herramienta cálculo de variables para poder realizar la suma de cada ítem que conforma a los factores, los cuales se encuentran descritos en el Anexo 3, para analizarlas como grupos de datos, aplicando como prueba estadística la correlación de Pearson cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 46
Correlaciones Prácticas evaluativas y desempeño

		DESEMPEÑO	PRACTICA_EVAL
DESEMPEÑO	Correlación de Pearson	1	,527
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	,874	,107
	N	12	12
PRACTICA_EVAL	Correlación de Pearson	,527	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	,107	1,028
	N	12	12

*Fuente: Resultado estadístico correlación practicas evaluativas y desempeño a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

Según los resultados anteriores, existe una correlación significativa entre las prácticas evaluativas (ítems 1-27) y el desempeño académico (ítems 28-36), al tener como resultado un coeficiente de Pearson de 0,527, validándose la hipótesis planteada en el presente estudio investigativo.

Análisis inferencial currículo y desempeño.

Con el fin de determinar la incidencia que tiene el currículo en el desempeño se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor, el cual permite comparar varios grupos en una variable cuantitativa, para ello se asume una distribución normal de los datos y se procede a analizar el contraste de igualdad de medias. Lo anterior se realizará trabajando con la suma de los ítems propuestos para la variable desempeño y la dimensión “Currículo” descrita en la Encuesta propuesta (Ver Anexo 3), donde se analizaron los descriptivos y la prueba de homogeneidad de los datos. Del mismo modo se usaron comparaciones múltiples post-hoc para comparar las medias y determinar la tasa de error.

Los resultados obtenidos de este análisis estadístico realizado en el software SPSS se muestran a continuación:

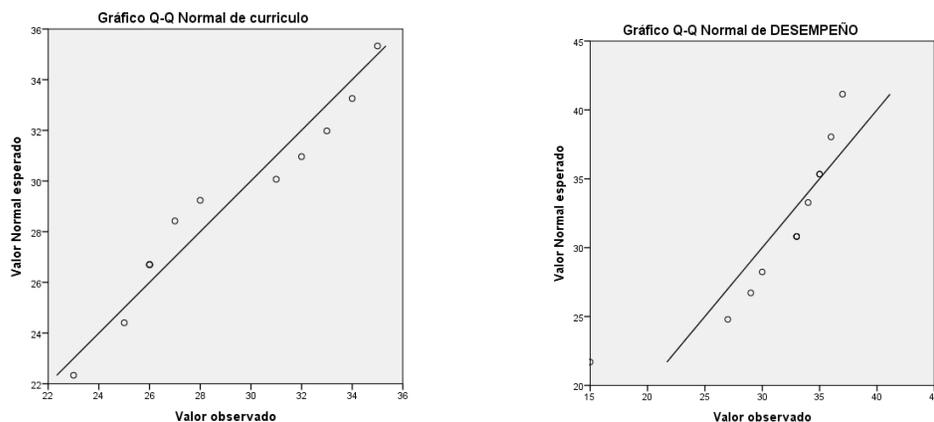


Figura 33 Normalidades Currículo y Desempeño

Fuente: Resultado gráfico de normalidades currículo y desempeño.

Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

En la figura anterior, se puede determinar que las dos variables analizadas se ajustan a la línea de tendencia, por lo cual se puede determinar que los datos tienen una distribución normal. Posteriormente, se muestra en la tabla 47 los resultados de la ANOVA, los cuales arrojan un nivel de significación mayor a 0,05 (0,326), lo cual implica que aceptamos la igualdad de medias, es decir, no existen diferencias significativas entre los grupos, lo que implica las dos

variables difieren una de la otra, lo cual nos lleva a inferir que el currículo influye en el desempeño.

Tabla 47

Anova

DESEMPEÑO					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	356,250	9	39,583	2,423	,326
Dentro de grupos	32,667	2	16,333		
Total	388,917	11			

Fuente: Resultado estadístico de Anova a través del SPSS.

Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Por otra parte, se aplicó el estadístico de Levene con el fin de contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales, arrojando como resultado un nivel de significancia mayor a 0,05, tal y como se muestra en la tabla 48, por lo cual se acepta la hipótesis de igualdad de varianzas.

Tabla 48

Prueba de homogeneidad de varianzas

DESEMPEÑO			
Estadístico de			
Levene	df1	df2	Sig.
2,546	9	2	0,070

Fuente: Resultado estadístico de homogeneidad de varianzas a través del SPSS.

Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Análisis planes de estudio

Con la finalidad de seguir con la determinación de una propuesta teórica de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa, se usó un instrumento estructurado con el fin de obtener información sobre los planes de estudio con que cuenta la Institución Educativa Técnico Departamental Natania en el ciclo básica primaria.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el estudio a nivel descriptivo e inferencial, el cual fue aplicado a 9 planes de estudio de las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales.

Caracterización de la muestra.

En el desarrollo de la investigación se analizaron 9 planes de estudios distribuidos de la siguiente manera:

El 33,3% de los planes de estudio analizados corresponden al grado segundo, mientras que para los grados tercero, cuarto y quinto se analizaron 2 planes de estudio para cada nivel, lo cual corresponde a un porcentaje de participación del 22,2% para cada grupo.

Tabla 49
Grado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,0	3	33,3	33,3
	3,0	2	22,2	55,6
	4,0	2	22,2	77,8
	5,0	2	22,2	100,0
Total	9	100,0	100,0	

*Fuente: Resultado estadístico de grado a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

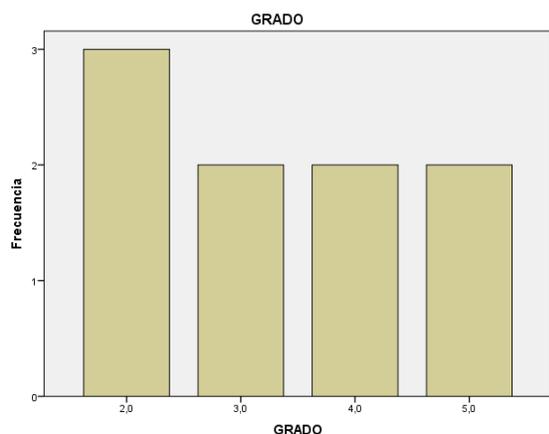


Figura 34 Distribución por Grado

*Fuente: Resultado grafico de distribución por grado.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

En la tabla 50 se muestra la distribución de las asignaturas a las cuales se les realizó el análisis, donde encontramos una participación de las áreas de lenguaje y matemáticas con un total de 4 planes que corresponden al 44,4% cada una y ciencias naturales con un porcentaje del 11,1% que corresponde a la revisión de un plan.

Tabla 50
Distribución de asignaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ciencias Naturales	1	11,1	11,1	11,1
	Lenguaje	4	44,4	44,4	55,6
	Matemáticas	4	44,4	44,4	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

*Fuente: Resultado estadístico de distribución de asignaturas a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

Análisis inferencial.

En este sentido, se realizaron pruebas ANOVA, para determinar si existe incidencia entre el tipo de asignatura desarrollada y la importancia dada a los planes de estudio, así como si el grado en el que se desarrolla el plan incide en su eficiencia y cumplimiento.

Relación grado-currículo.

Usando la prueba de comparación de medias, se obtuvo como resultado que el estadístico de Levene arrojó un valor de 1,333, con un nivel de significación de 0,312, lo cual implica que las varianzas de los dos grupos son iguales, tal y como se especifica en la tabla 51.

Tabla 51
Prueba de homogeneidad de varianzas

GRADO			
Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
1,333 ^a	1	8	,312

*Fuente: Resultado estadístico de homogeneidad de varianzas a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

Los resultados de la ANOVA arrojan que no existen diferencias estadísticas significativas entre las variables GRADO y CURRÍCULO, ya que la prueba arroja un valor F de 1,182 con un nivel de significancia de 0,438, lo cual lleva a la conclusión que se acepta la hipótesis de igualdad de medias, lo que implica que el Currículo del plan de estudios analizado es igual en función del grado.

GRADO					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	6,500	4	1,625	1,182	,438
Dentro de grupos	5,500	4	1,375		
Total	12,000	8			

*Fuente: Resultado estadístico de grado a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

Relación grado-planeación.

Los resultados de la ANOVA arrojan que no existen diferencias estadísticas significativas entre las variables GRADO y PLANEACIÓN, ya que la prueba arroja un valor F de 2,000 con un nivel de significancia de 0,259, lo cual lleva a la conclusión que se acepta la hipótesis de igualdad de medias, lo que implica que la planeación del plan de estudios analizado es igual en función del grado.

GRADO					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	8,000	4	2,000	2,000	,259
Dentro de grupos	4,000	4	1,000		
Total	12,000	8			

*Fuente: Resultado estadístico de grado a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

Usando la prueba de comparación de medias, se obtuvo como resultado que el estadístico de Levene arrojó un valor de 1,894, con un nivel de significación de 0,486, lo cual implica que las varianzas de los dos grupos son iguales, tal y como se especifica en la tabla 52.

Tabla 52

Estadístico de Levene

Prueba de homogeneidad de varianzas			
GRADO			
Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
1,894	1	8	0,486

Fuente: Resultado estadístico de Levene a través del SPSS.

Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Dado lo descrito anteriormente, se concluye que el grado en el cual se imparten las asignaturas no influye en la dimensión de planeación.

Análisis currículo y planeación en función de la asignatura.

En este aparte del estudio se analizó la relación que existe entre el tipo de asignatura impartida y la calidad de los currículos empleados y su correcta planeación, para ello se utilizó pruebas de comparación de medias, las cuales arrojaron los siguientes resultados:

Relación asignatura- currículo.

En las tablas 53 y 54 se puede observar la incidencia de las asignaturas, la cual se convierte en la variable factor, en el desarrollo de los contenidos. En estas pruebas se puede observar que no existen diferencias significativas entre las variables, con lo cual se concluye que la asignatura impartida no influye en la calidad del currículo.

Tabla 53

ANOVA Área - currículo

AREA	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	5,400	4	1,554	1,411	,389
Dentro de grupos	6,600	4	1,676		
Total	12,000	8			

Fuente: Resultado estadístico de área currículo a través del SPSS. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Tabla 54

Prueba de homogeneidad de varianzas Área - currículo

AREA			
Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
1,056	1	8	0,248

Fuente: Resultado estadístico de prueba de homogeneidad de varianzas a través del SPSS.

Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Relación asignatura- planeación.

Se quiso determinar la incidencia que tiene el tipo de asignatura impartida con la planeación de estas mismas, la cual arrojó un resultado de $F= ,238$ con un nivel de significancia de $0,734$, lo cual lleva a la conclusión que no existen diferencias significativas entre estas dos variables.

Tabla 55

ANOVA Área - Planeación

AREA	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	7,600	4	1,445	,238	,734
Dentro de grupos	4,400	4	,676		
Total	12,000	8			

*Fuente: Resultado estadístico de área planeación a través del SPSS.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)*

Registro de observación

Se realizaron tres registros de observación de clase, las cuales se hicieron mediante dispositivo fílmico donde participan los docentes del Ciclo de Básica Primaria en los grados Tercero y Quinto de las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, aquí se analizaron las dificultades y fortalezas de los docentes frente al proceso de evaluación de los aprendizajes, obteniéndose los siguientes resultados:

¿Qué evalúa?

En este aspecto se calificó la incorporación de estrategias de evaluación centradas en el contenido de plan de estudio, de desarrollo de competencias y la integración de didácticas, al realizar y ponderar las pruebas se pudo evidenciar que las áreas de matemáticas y ciencias naturales presentan una media de 1, es decir una calificación en la escala de Likert de nunca, mientras que lenguaje presenta una media de 3 (ver gráfico 34) que es el equivalente al uso eventual de este tipo de estrategias.

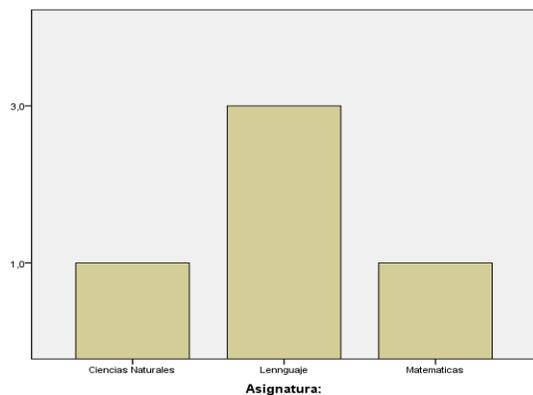


Figura 35 Media sobre qué evalúa

Fuente: Resultado grafico media sobre que evalúa.

Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

¿Cómo evalúa?

Respecto al criterio de cómo evalúan los docentes, se integraron aspectos relacionados con el uso de TICs, cumplimiento del objetivo de la clase, recursos didácticos y estrategias de valoración del desempeño académico. En el análisis del instrumento se usaron comparación de medias que implicaban la suma de los ítems que componen las variables y cuyos resultados se muestran en el gráfico 35, la cual nos indica un bajo desempeño para todas las asignaturas con medias de 1 punto para las áreas de ciencias naturales y matemáticas y una media de aproximadamente 2 para el área de Lenguaje.

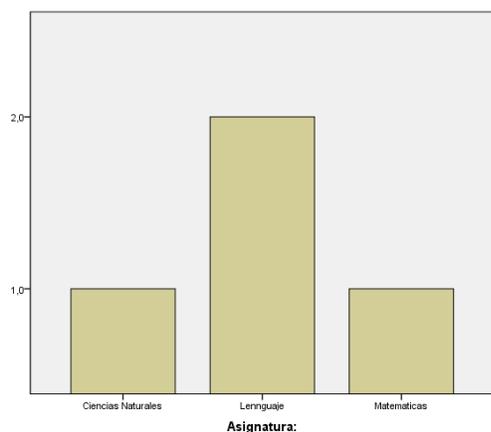


Figura 36 Media de cómo evalúa

Fuente: Resultado grafico media de cómo evalúa.

Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

¿Cuándo evalúa?

En este criterio se registraron la integración de procesos de seguimiento y control, mediación didáctica a través de la retroalimentación y orientada a los resultados de aprendizaje. Para su análisis se transformaron las variables, realizando una suma de los ítems que componen este factor, con el fin de hacer una comparación de medias, cuya gráfica de frecuencias se muestra a continuación:

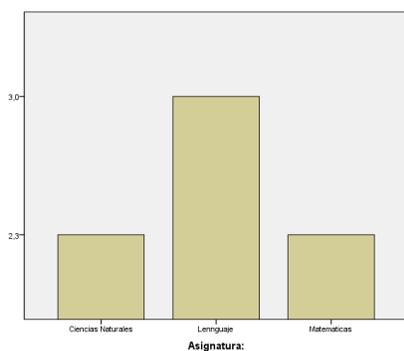


Figura 37 Media de cuándo evalúa

Fuente: Resultado gráfico media de cuando evalúa.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Lo anterior, nos permite observar una media de 2,33 para las áreas de Ciencias y matemáticas y de 3 para la asignatura de Lengua castellana, lo cual muestra un desempeño medio-bajo respecto a este criterio.

¿Para qué evalúa?

En esta variable se analizaron aspectos relacionados con la identificación de fortalezas y debilidades, el aprendizaje efectivo, el mejoramiento continuo, el fortalecimiento del desempeño y la optimización de los procesos de los estudiantes. Mediante un análisis de medias se pudo establecer que las áreas de ciencias y matemáticas presentan una escala de nunca (EL=1), mientras que el área de lenguaje presenta una media de casi nunca (EL=2)

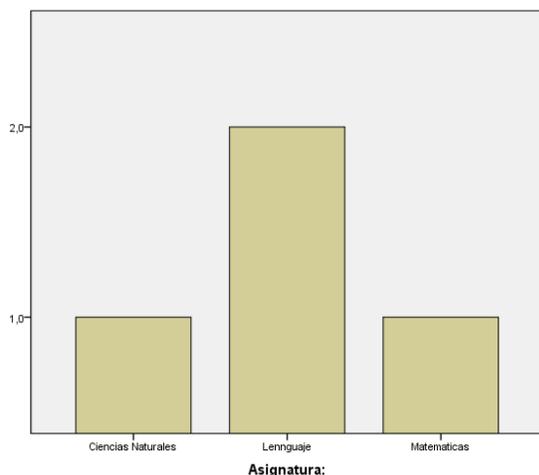


Figura 38. Media de para qué evalúa
Fuente: Resultado grafico media de para que evalúa.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

¿Se evidencian criterios de evaluación?

En este criterio se evidenció el mismo nivel de desempeño en todas las asignaturas, en las cuales nunca se interpretan y valoran los aprendizajes en términos del grado de desarrollo de los criterios de evaluación establecidos en cada área y en el grado de desarrollo de competencias.

¿Implementa técnicas de evaluación?

Se analizó si la mediación didáctica del docente permite el conocimiento continuo y adecuado del desempeño y permite mediante las técnicas de la evaluación valorar en cada momento la calidad y el grado de aprendizaje. Una vez, analizada la clase, se pudo evidenciar un desempeño bajo para todas las asignaturas, con una escala de “nunca” para las áreas de matemáticas y ciencias y de “casi nunca” para el área de Lenguaje.

¿Utiliza instrumentos de evaluación?

Se quiso evidenciar en qué medida eran coherentes los instrumentos de evaluación respecto a las competencias que se querían desarrollar en los estudiantes y si estos aseguraban un aprendizaje significativo que mejora la calidad educativa. Se obtuvo un análisis de medias de las

ponderaciones cuyo resultado fue bajo para todas las asignaturas con un promedio de calificación de 1.

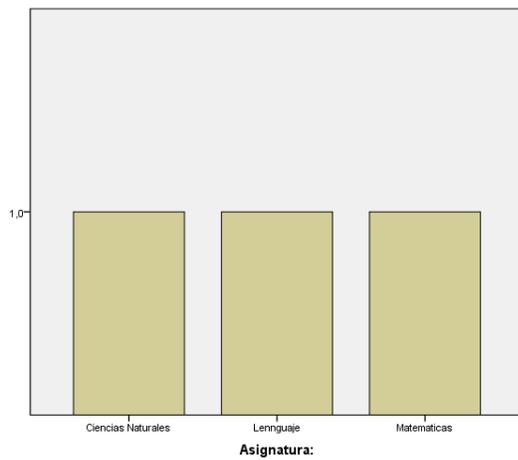


Figura 39 Media para Instrumentos de evaluación
Fuente: Resultado gráfico media para instrumentos de evaluación.
Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

Capítulo V. Diseño de la propuesta: proyecto de aula

Presentación

Hacia el siglo XXI el acto educativo se desarrolla desde una perspectiva pedagógica apoyada en enfoques filosóficos como el racionalismo y teorías pedagógicas, como el constructivismo, sin embargo, todo enfoque pedagógico da origen a una metodología y ésta a la didáctica general y disciplinar. A partir de la correlación de estos criterios claros, concretos y definidos, tiene lugar la metodología por proyectos de aula con la finalidad de lograr cambios en las prácticas pedagógicas y fortalecer los desempeños académicos estudiantiles mediante aprendizajes significativos, es decir eficaces y eficientes que le permitan hacer una transferencia de las competencias al contexto.

Beneficiarios de la propuesta

Docentes del nivel de Básica Primaria y estudiantes de los grados de primero a quinto del mismo ciclo.

Introducción

La sociedad contemporánea enfrenta cambios constantes debido a las necesidades de sus actores, tales cambios afectan los modelos educativos para cumplir así con las expectativas de los nuevos conocimientos, la cultura y la economía de un país. En consecuencia, la escuela tiene el deber de reorientar e innovar en metodologías, estrategias pedagógicas y evaluativas que permitan el fortalecimiento de competencias individuales y colectivas desde una dinámica de cooperativismo.

En este contexto, la estrategia metodológica de proyectos de aula es un accionar efectivo para lograr poner al estudiante con la realidad y obtener así aprendizajes significativos que le permiten emitir juicios críticos y construir nuevos saberes que lo hacen competente en cualquier

situación. Los proyectos de aula como parte del acto educativo, se desarrollan desde el currículo, la pedagogía y la evaluación, los tres en conjunto sustentan el diseño de la buena práctica evaluativa con la finalidad de fortalecer el desempeño académico estudiantil y la calidad educativa.

Justificación

Los proyectos de aula se fundamentan en un proceso activo de la enseñanza a partir de las necesidades e intereses del alumno, así como el contexto de la escuela, éstos garantizan una mejor educación en cuanto al desempeño estudiantil y la calidad respecto a fundamentos pedagógicos que sustentan el acto didáctico, de esta manera el aprendizaje significativo individual, activo y colectivo, además de la investigación basada en la experimentación, la evaluación por proceso y el conocimiento o interdisciplinario, se convierten en los principios que dinamizan y direccionan la transformación de la praxis.

Desde este enfoque el proyecto de aula permite que el estudiante construya el conocimiento a partir de sus ritmos, estilos y estructuras cognitivas que posee, por lo tanto, son una metodología excelente, pertinente y coherente para garantizar aprendizajes, competencias y habilidades que lo posibilitan actuar en la sociedad. Por otro lado, desde la necesidad de implementar un currículo flexible y de calidad, los proyectos constituyen un referente de unificación de criterios que interrelacionan el enfoque pedagógico, metodológico y didáctico de una institución. En este orden de ideas, Marin y Luque (2001), consideran que la incorporación de la metodología de proyectos de aula representa un proceso innovador que transforma la práctica pedagógica y eleva la calidad educativa.

Con relación a la evaluación de los aprendizajes, esta metodología contribuye a valorar de manera continua los logros y dificultades en la experiencia del aprendizaje, lo que le otorga un

carácter formativo y cualitativo, es decir, indaga los procesos de enseñanza – aprendizaje de los actores para dar correcciones e indicaciones pertinentes dadas es el escenario del dialogo y las relaciones intersubjetivas entre el maestro y estudiante, brindando así las posibilidades de valorar el acciona del educando y del profesor, esta es la mirada de comprender y transformar la práctica pedagógica.

Siendo que los proyectos de aula tienen un carácter educativo, formativo, investigativo y generan conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinarios, tienen un valor agregado con respecto a la evaluación entre pares docente – docente, es decir, un juicio colectivo que predomina sobre el individual y que transforma de manera sustancial la calidad educativa en las instituciones.

Hay que comprender que la presente investigación busca diseñar una propuesta de practica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al desempeño académico estudiantil y la calidad educativa, en este sentido la metodología de proyecto de aula cualifica para este objetivo al brinda herramientas novedosas para que el estudiante aprenda haciendo y los docentes sean los mediadores en el proceso de enseñanza. Sumado a lo anterior, se pretende brindar estrategias metodológicas, técnicas e instrumentos que potencialicen la evaluación formativa como proceso integrador, motivador y creativo del aprendizaje, contribuyendo a generar cambios en una evaluación tradicional, donde impera el examen escrito, el aprendizaje memorístico y mecánico que no tiene correspondencia con las necesidades del estudiante.

Ahora bien, los proyectos de aula como fundamento para una propuesta de practica evaluativa tiene un impacto en la realidad y contexto que se evidencia en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), desde el enfoque metodológico hasta la didáctica, la cual tendría una transformación a la hora de integrar los elementos metodológicos propios de la metodológica de

proyectos de aulas. Diseñar esta propuesta y a futuro implementarla trascenderá de manera significativa el desempeño de los estudiantes lo que permite en últimas mejorar la calidad educativa.

Los contextos socioculturales demanda que la escuela forme estudiantes competentes, según Perrenound (2000), las competencias son las habilidades cognitivas que se utilizan para solucionar un problema de manera eficaz y adecuada, sin embargo lo que se evidencia en las aulas es aprendizaje memorístico, cúmulo de información desligada de la realidad; se necesita enseñar a pensar, aplicabilidad de los saberes en la vida cotidiana, es decir la transferencia de los conocimientos a situaciones reales; en este sentido la metodología de proyectos es pertinente para generar aprendizajes significativos, desarrollar, fortalecer competencias de desempeño reflejados en el mejoramiento de la calidad educativa.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar un proyecto de aula como metodología para implementar practicas evaluativas que fortalezcan el desempeño académico estudiantil y calidad educativa.

Objetivos específicos

- Describir los elementos constitutivos del proyecto de aula como metodología para diseñar prácticas evaluativas.
- Diseñar desde la mediación didáctica estrategias de enseñanza y aprendizaje para fortalecer el aprendizaje cooperativo.
- Incorporar técnicas e instrumentos de evaluación que contribuyan a diseñar e implementar el proceso de evaluación formativo.

Componente epistemológico del proyecto de aula

El enfoque epistemológico de los proyectos de aula se fundamenta en el racionalista-deductivo, el cual brinda un modelo de la forma en que se debe concebir el conocimiento, es decir un saber organizado entorno al conocimiento científico a partir de la capacidad descriptiva, explicativa y predictiva. Según los argumentos de Padrón (2001), la estructura racionalista deductiva, permite estudiar una serie de hechos relacionadas con un problema u objeto real de estudio, seguido de supuestos y teorías que necesariamente conllevan a comprobaciones y aplicaciones sustentadas bajo el análisis de la lógica y la razón.

En este orden de ideas, los proyectos de aula permiten abordar un objeto de estudio desde diferentes perspectivas transdisciplinarias, es decir, la realidad del conocimiento construido se puede generar desde los aportes de otras disciplinas confiriéndole mayor validez al mismo.

Desde esta visión, se concibe el conocimiento vinculado al aprendizaje experiencial e interdisciplinario, centrado en proyectos de aulas que permiten el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de competencias para que los estudiantes aprendan haciendo, en este orden de ideas, se establece de forma generalizada que el aprendizaje es un proceso dinámico, continuo de construcción de nuevos saberes mediante la interacción de los saberes previos del individuo con la nueva información, de modo que la información preexiste se articula y acomoda adquiriendo un nuevo significado, de esta manera el sujeto tiene la capacidad de aplicar lo aprendido en un mundo real, de esta manera se construye el conocimiento, siendo construcción social o individual del conocimiento científico.

Principios filosóficos del proyecto de aula

La metodología por proyectos de aula es una alternativa innovadora para transformar el acto didáctico, donde al currículo se le confiere las acciones de ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?,

¿Cuándo enseñar?, ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?, en este sentido cobra importancia el proceso de evaluación de los aprendizajes, aclarando que éste debe figurar en el transcurso de todo acto didáctico, es decir desde la planeación, ejecución hasta la práctica evaluativa con la finalidad de comprobar que, y como están aprendiendo los estudiantes, y así reorientar los procesos para mejorar los desempeños académicos y la calidad educativa.

Misión.

Los proyectos de aula tienen como objetivo la transformación innovadora del acto didáctico mediante la integración curricular de los ejes temáticos, metodológicos y acciones conceptuales, procedimentales y actitudinales asociados al desarrollo de aprendizajes y fortalecimiento de competencias individuales y sociales mediante el trabajo colaborativo entre los actores.

Visión.

La concepción del proyecto de aula como método tiene como finalidad caracterizar desde una dinámica conceptual, estructural y funcional buenas prácticas evaluativas que den cuenta del qué, cómo y cuándo aprenden los estudiantes. Desde esta premisa el acto didáctico debe ser planeado, ejecutado y evaluado para determinar los logros y dificultades en la dinámica del proceso y tomar decisiones que contribuyan al fortalecimiento académico estudiantil y mejorar la calidad educativa. Se espera que la institución obtenga mejores desempeños académicos contextualizados en una mediación didáctica pertinente y coherente a la planeación, ejecución y evaluación de una buena práctica evaluativa.

Fundamentos filosóficos del proyecto de aula

Los proyectos tienen una historia, el método de proyectos constituye un práctica educativa reconocida, que tiene sus orígenes en Dewey donde centra su propuesta filosófica de la educación centrada en el pragmatismo correspondiente con el conocimiento de la vida y en

Kilpatrick quien brinda una propuesta metodológica concreta. Los dos autores propenden por una propuesta pedagógica centrada en un aprendizaje activo en la búsqueda de solución de problemas desde y para la vida del estudiante, lo que indica que el proceso de enseñanza debe ser un acto social. (García – Vega, 2012, p.688)

De acuerdo con Knoll (1997), a finales del siglo XX el método de proyectos surge como una renovación de los modelos transmisionistas autoritarios, aprendizajes memorísticos y la falta de aplicabilidad de los contenidos. De esta manera los planteamientos de Dewey siguen vigentes al plantear un currículo centrado en problemas, el aprendizaje cooperativo, la educación experiencial y el desarrollo del espíritu investigativo, a partir de los conocimientos previos, experiencias, necesidades e intereses del estudiante lo que se traduce como una interacción del sujeto con el contexto en un entorno físico como lo es la escuela.

Los proyectos como una metodología de enseñanza concreta se les atribuyen a los trabajos de Kilpatrick, quien consolidó el método de proyectos con enfoque educacional progresista centrado en el niño. Para William Kilpatrick, según Torres (1996) afirma que:

Un proyecto es una propuesta de acción que se desarrolla en un ambiente social, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas, quienes deben estar comprometidas con su aprendizaje para alcanzar mayores destrezas y habilidades frente al conocimiento. (p.200)

En este orden de ideas, Dewey y Kilpatrick brindan las bases teóricas para la metodología por proyectos, inmersa en el enfoque de la Escuela Activa o Nueva bajo un movimiento progresista y pragmático, donde el alumno a partir de sus destrezas y habilidades razona y participa activamente en la construcción del conocimiento.

Marco de referencia de los proyectos de aula

Los proyectos de aula surgen como una necesidad de la realidad social, cultural e histórica en que se encuentra inmersa la escuela como un agente de transformación que propicie el mejoramiento de la calidad de vida mediante el desarrollo de valores, actitudes, construcción y aplicación del conocimiento, de esta manera la metodología por proyectos es coherente y pertinente con el perfil del ciudadano que exige la sociedad actual.

Fundamentos conceptuales

Para la aproximación de las bases teóricas de los proyectos de aula como una metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes es necesario clarificar varios conceptos que permiten establecer las relaciones entre los elementos metodológicos de los proyectos de aula y la práctica evaluativa, con la finalidad de obtener aprendizajes significativos que conlleven al fortalecimiento de desempeño académico estudiantil y calidad educativa.

Según Miñona (1999), los proyectos de aula tienen su origen en los trabajos de Kilpatrick quien sintetiza los principios de la pedagogía activa y pragmática de Dewey bajo el enfoque de escuela nueva, entorno a esta propuesta surge la metodología de proyectos de aula. De acuerdo a esto, los proyectos de aula parten de situaciones reales, donde el estudiante desarrolla las competencias y habilidades para resolver problemas que surgen en el aula y en el contexto haciendo que el aprendizaje sea significativo. De esta manera los proyectos tienen la finalidad de desarrollar unas actividades que puedan dar cuenta de los avances y deficiencias que se presentan en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual incluye la evaluación, la cual hace parte del proceso.

Lo anterior requiere de una planeación y organización de cada uno de los elementos que constituyen el proyecto y los diferentes procesos que subyacen en el aula que a juicio de Cerda

(2002), son el acto educativo en función de los conocimientos y disciplinas, diversidad cultural, ambientes de aprendizaje, entorno físico y la investigación entre otros.

Concepciones de los proyectos de aula.

A continuación, se mencionan algunas definiciones de proyectos de aula para tener una apreciación más real del concepto.

Según Sánchez (1995), el proyecto de trabajo es la manera sistemática de ordenar el acto didáctico direccionado desde la habilidad que tiene el estudiante para resolver un problema, éstos parten de la realidad y necesidad del estudiante, lo que genera el deseo por aprender. Por otro lado, la pedagogía por proyectos de acuerdo a Jolibert (1991), brinda la posibilidad que la escuela interaccione con la realidad, permitiéndole a los estudiantes ser actores de sus aprendizajes, lo que resulta útil y significativo para éstos.

Ahora bien, desde la perspectiva de la enseñanza situada de Díaz Barriga (2006), el enfoque por proyectos aproxima en los estudiantes actitudes de científicos sociales por lo que este proceso permite que los educandos adquieran paso a paso las competencias acordes a sus experiencias y nivel educativo, desde esta visión el conocimiento se construye con la participación de todos de tal manera que éste resulta ser novedoso e importante para los estudiantes.

Adicionalmente, Cerda (2001) afirma que los proyectos de aula son:

Una estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno para la generación de conocimientos (...) es, esencialmente una estrategia y metodología que tiene por propósito principal movilizar las estructuras cognitivas del estudiante en un proceso autónomo e interactivo. (p.49, 51)

De igual manera, Marín y Luke (2001) definen los proyectos de aula como “una herramienta metodológica que permite el fortalecimiento desde el aula de clases de un proceso autogestionario y cogestionario del hecho educativo” (p. 119).

En este orden de ideas, los proyectos de aula permiten que los estudiantes aprendan haciendo, donde ponen en juego todas las habilidades y competencias para decidir con responsabilidad la planificación, ejecución y evaluación de todas las acciones que se convierten en aprendizajes, por otro lado, son una respuesta a la necesidad de transformar la práctica pedagógica, donde el docente, alumno, el aprendizaje y la evaluación asumen nuevos roles.

Los proyectos de aula y las competencias.

Conforme a los argumentos de Díaz Barriga (2006) afirma:

Un proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad (...), implica una visión sistémica, multidimensional o ecológica de un problema o situación determinados, y esto se traduce en importantes aprendizajes para el alumno. (p.35)

En este orden de ideas, para dar solución a un problema se necesita que el estudiante, más allá de poseer habilidades, actitudes y comprensión del objeto de estudio, muestre que es competente, es decir el significado está en el que hacer frente a una actividad, donde debe relacionar, integrar, sistematizar, modificar y reconstruir en función de un desempeño. En la línea de lograr estudiantes más competentes el MEN (2006), publica los Estándares Básicos de competencias, en los cuales se define l que un estudiante debe Saber y Saber hacer para desempeñarse en cualquier contexto de la sociedad.

Adicionalmente, Perrenoud (2000) argumenta que los proyectos deben partir de problemas reales que conduzcan al fortalecimiento de las competencias y agrega “competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, información, etc.) para solucionar con pertinencia y eficacia a una serie de situaciones” (p.19). Desde esta concepción el proceso de aprendizaje deja de ser mecánico y memorístico de los contenidos, por el contrario, se abre la posibilidad de crear escenarios donde los actores educativos construyan el conocimiento.

Por lo anterior, los estándares básicos de competencias son una guía para la formulación de los proyectos escolares y las practicas evaluativas por cuando permiten hacer seguimiento a los diferentes niveles de competencias que los alumnos van desarrollando y fortaleciendo al dar solución a diversidad de problemas; de este modo, los estándares contribuyen al conocimiento globalizado, pertinente y coherente.

Características de los proyectos de aula

Los proyectos de aula se fundamentan en la pedagogía activa, donde el saber se construye a partir de las necesidades e intereses de niños, niñas y la escuela. En ese sentido Tochon (1994), argumenta que el aprendizaje adquiere una concepción diferente, los estudiantes desarrollan los ejes temáticos a partir del descubrimiento de soluciones para resolver un problema, en este proceso usa los conocimientos de otras disciplinas, es decir desarrolla estructuras cognitivas que le permiten desarrollar la transferencia del saber y saber hacer.

En este orden los proyectos son:

- Innovadores, por cuanto Orozco (2001) argumenta que, mediante los proyectos de aula, los profesores tienen la oportunidad de transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por

cuanto el estudiante participa activamente del proceso desde el aula y fuera de ella, indaga, investiga y propone soluciones a los problemas planteados.

- Pedagógicos, según Guengue, Bohórquez, Ramírez, Torres, y Amézquita (2014) es una estrategia metodológica que propicia los espacios de aprendizaje, mediante el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
- Colectivos, por el cual Carrillo (2001) lo define como un elemento que facilita la organización e integración de la enseñanza, el aprendizaje, el saber de las diferentes disciplinas y la participación de todos y cada uno de los actores, además son pertinentes porque responden a necesidades, intereses y motivaciones reales en el aula, la escuela y la sociedad.

De acuerdo a las características de los proyectos de aula, estos ofrecen una nueva forma dinámica, organizada y sistematizada de planear, ejecutar y evaluar el acto de enseñar y aprender por cuanto tiene en cuenta las particularidades de todos los actores: estudiantes, docentes, padres de familia, contexto real de la escuela a fin de lograr mejores personas.

Los proyectos de aula: una alternativa para un currículo abierto y organizado.

Siendo que el currículo debe ser pertinente, abierto y coherente con la calidad educativa y la sociedad, los proyectos de aula son la metodología para lograr organizar e implementar el mismo orientados desde los hilos conductores como son los lineamientos y los estándares básicos de competencias que se contextualizan en un problema que va más allá de las disciplinas.

Por lo tanto, Coll (1994) señala que:

El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situado injustamente ente, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del currículum evitar

que se produzca un hiato entre los extremos, de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores. (p.5)

En este sentido, la transformación del currículo por proyectos permite que los docentes estructuren y organicen los contenidos de aprendizajes abiertos y flexibles de tal manera que el estudiante proponga, analice y enfatice en la interpretación de los ejes temáticos mediante el descubrimiento, la investigación y participación activa individual y colectivamente. Cabe mencionar que los proyectos se construyen con base a las características del contexto y las vivencias del estudiante, es así que Rodríguez (2013), argumenta que la tarea de construir conocimiento “no surge de la nada, responde a una serie de inquietudes, necesidad y problemáticas contextualizadas que el estudiante puede lograr identificar con el aporte del profesor en la relación con una determinada temática”.

Lo anterior indica, que los estudiantes construyen sus nuevos saberes a partir de los conocimientos previos, intereses, motivaciones y contribuciones que aporta el colectivo desde el contexto real en el cual está inmersa la escuela. Por otro lado, los proyectos de aula favorecen la transversalidad curricular que según Moreno (2001), el contenido y los aprendizajes tienen la intención profunda de construir el conocimiento desde diferentes rutas que no solo abarcan lo cognitivo, sino que tiene en cuenta al ser humano con todas sus dimensiones desde lo particular hasta lo comunitario, es decir, la transversalidad del currículo es la vía para facilitar el desarrollo de las competencias del educando.

Finalmente, los proyectos de aula permiten la organización del saber mediante la interacción significativa y dinámica de los elementos del currículo, lo que favorece la construcción colectiva de conocimiento siendo relevante para el estudiante por cuanto lo puede aplicar para mejorar su calidad de vida, que es lo que se pretende cuando se educa. En conclusión, los proyectos

permiten integrar todos los elementos del currículo a través de aprendizaje significativos, las que los hace ser una metodología innovadora del acto didáctico.

El rol docente en los proyectos de aula.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente tiene la responsabilidad de actuar como mediador y facilitador para que se generen en el aula situaciones de aprendizaje significativo.

En este sentido García y Nylza (2012)

... se colige entonces que lo pedagógico de los proyectos en su potencialidad en aras de la concreción del aprendizaje significativo del alumno, que por demás le otorga otro lugar en su participación y toma en cuenta sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos. (p.11)

Desde este punto de vista, lo significativo es lo que se aprende, por lo tanto, el docente a partir de la mediación didáctica debe brindar las herramientas para motivarlo a quien sea él quien construya el conocimiento mediante estrategias cognitivas direccionadas ampliar las estructuras cognitivas direccionadas ampliar las estructuras cognitivas para resolver situaciones problemas, lo que lo hace competente. Es el maestro quien guía la selección de los contenidos, organiza los recursos, favorece la comprensión del aprendizaje situado y contextualizado a partir de varias actividades donde el profesor y alumno posibilitan la creatividad para abordar los procedimientos, de esta manera el en cuanto es protagonista de su aprendizaje, plantea problemas, interrogantes acerca de objeto o realidad estudiada.

La evaluación formativa mediante los proyectos de aula.

Existen numerosas definiciones de evaluación para referirse a su función dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, bajo la relación de ésta con los proyectos de aula, se considera pertinente los argumentos de Casanova (1997) donde menciona:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su conocimiento, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p. 60)

Desde esta postura, la evaluación del acto educativo está orientada hacia los procesos y su finalidad es formativa. De esta manera los proyectos de aula permiten la implementación de una evaluación integral, continua y formativa de los aprendizajes del estudiante, así como del proceso de enseñanza, donde lo cualitativo es más importante como lo cuantitativo, es decir, la evaluación procesal y sumativa. Por otro lado, desde la metodología de proyectos el docente y el estudiante tienen el escenario propicio para emitir juicios valorativos que dan cuenta de los avances o deficiencias, de este modo se toman decisiones colectivas para mejorar, adicionalmente dan lugar a la autoevaluación respecto al desempeño que se espera a lo largo del desarrollo de las actividades, favoreciendo el intercambio de información y las relaciones interpersonales entre pares.

Siendo que la evaluación forma parte del hecho educativo, desde el momento en que se piensa en diseñar e implementar la metodología de proyectos de aulas tiene lugar la reflexión del docente en cuanto a qué, cómo, cuándo, con qué y a quien va a enseñar; Qué, cómo, cuándo, con qué y a quien va enseñar; Qué, cómo y cuándo evaluar, de esta manera al implementarse dicha metodología el profesor tiene la oportunidad de preguntar qué están haciendo los estudiantes individual y grupalmente, en cada etapa del proyecto y qué consiguen hacer finalmente. A esto es lo que se denomina evaluación procesal y evaluación sumativa o de producto respectivamente.

Ahora bien, es en este proceso donde el maestro concierta con el estudiante la evaluación, teniendo como punto de partida los criterios de evaluación, es decir el alumno debe tener claridad en el qué y cómo se le va a evaluar. Cuando se evalúan los aprendizajes a través de la implementación de proyectos surgen muchas evidencias que dan cuenta del desempeño alcanzado por lo tanto el profesor debe ser muy cuidadoso al seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación de esto depende en gran manera una práctica evaluativa coherente, pertinente y de calidad.

Atendiendo, que se pretende implementar prácticas evaluativas de carácter formativo, todos los elementos de ésta deben serlo, desde los objetivos hasta la realización de la misma, por lo tanto, es importante incorporar técnicas e instrumentos relacionados con dicho proceso, estos deben ser seleccionados con coherencia a lo que se espera que aprendan los estudiantes y a las competencias que se desean fortalecer.

Según Casanova (1997) la evaluación debe de transformarse desde su mismo concepto hasta la forma de aplicarla, es decir, que esta debe tener una intencionalidad clara pues da cuenta del proceso de aprendizaje. Siendo que la evaluación es un proceso, la autora la resume en cinco etapas: recolección y sistematización de datos, interpretación de la información proporcionada, elaboración de conclusiones, juicio valorativo de lo que se está evaluando y toma de decisiones para corregir, ajustar y retroalimentar.

En concordancia con una práctica evaluativa formativa diseñada desde la metodología de proyectos es importante determinar cómo evaluar, es decir, seleccionar la metodología pertinente que permita describir el proceso y finalmente dar cuenta del objeto evaluado. De esta manera el modelo de metodología de la evaluación según Casanova (1997) inserta concretamente en la propuesta.

La escuela nueva.

La Escuela Nueva se circunscribe en una teoría innovadora de la educación en el ámbito de la pedagogía conocida también como pedagogía activa, bajo el enfoque progresista y pragmático a partir de Dewey y Kilpatrick. A partir de los aportes de estos autores surge la propuesta metodológica de proyectos.

La pedagogía por proyectos según Dewey (2004), es un método didáctico que permite que los estudiantes encuentren y resuelvan situaciones problemas que surgen de las necesidades del educando, la escuela y su contexto, de esta manera desarrolla las habilidades para argumentar sus puntos de vista y observaciones desde sus saberes previos de tal manera que pueda plantear supuesto dando respuesta a estos mediante la investigación; en este orden de ideas el estudiante es un agente activo de la construcción del conocimiento, lo que hace que los saberes sean significativos.

Desde esta concepción los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el alumno permiten la transformación del ejercicio de la práctica pedagógica. Bajo los planteamientos de EcuRed (2014), la escuela nueva critica la escuela tradicional, caracterizada por el profesor autoritario, aprendizaje memorístico y la poca o nula participación del estudiante, por el contrario, propone un alumno activo que pueda trabajar y aprender desde sus intereses. De otro lado, la escuela nueva o activa desde su naturaleza social permite establecer un vínculo entre las instituciones educativas y la comunidad mediante el desarrollo de proyectos del contexto y la creación de estrategias para establecer alianza con otras entidades.

Técnicas e instrumentos de evaluación formativa.

Desde la visión de tener un cambio en la practicas evaluativas y en concordancia con la evaluación, formativa centrada en desempeños que permitan emitir juicios valorativos

cuantitativos para identificar fortalezas y dificultades en los estudiantes en la consecución de los objetivos propuestos.

En atención a la anterior, evaluar para competencias de desempeño es una tarea que requiere del conocimiento del profesor en cuanto al saber disciplinario, pedagógico y didáctico, en esta dinámica se requiere de habilidades para diseñar los instrumentos y los criterios de evaluación que dan cuenta del saber, y saber hacer en un contexto dado. En este punto es importante mencionar los argumentos de Casanova (1997), con relación a los criterios de evaluación, estos son reglas o parámetros claros y abiertos que permiten conocer con antelación el proceso de evaluación.

Las técnicas e instrumentos deben estar correlacionados con la finalidad de la evaluación, desde este punto de vista Casanova (1997), propone las siguientes técnicas e instrumentos:

Paradigma Evaluador

Cualitativo

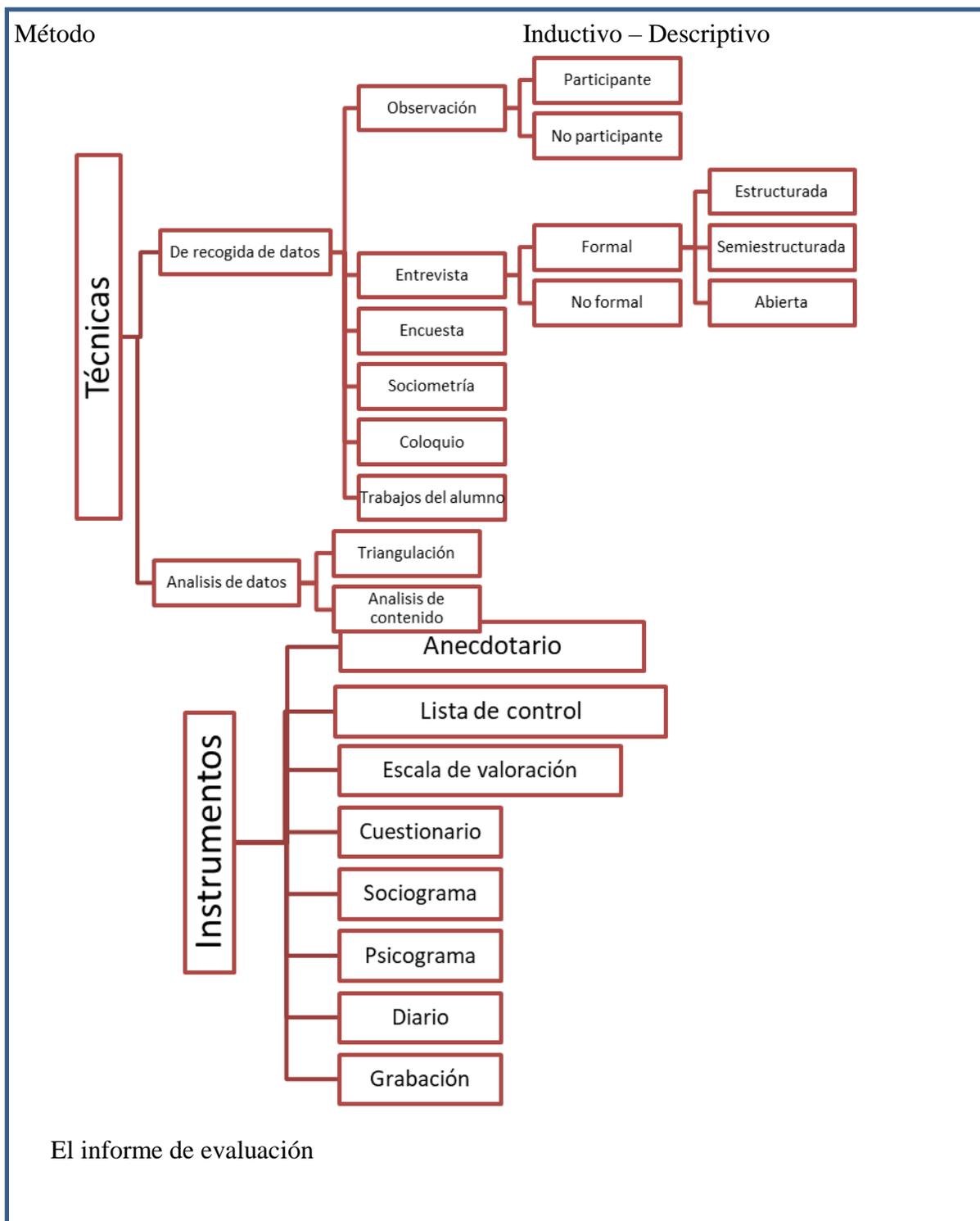


Figura 40 Metodología de la evaluación. Tomado de *Manual de evaluación educativa*
 Fuente: Propuesta de las técnicas e instrumentos. Por Casanova (1997).

Teniendo en cuenta que la utilización de técnicas e instrumentos diversos mejoran el proceso de evaluación, se tienen en cuenta otros bajo los criterios de Díaz (2006) como son la rúbrica, el portafolios y portafolios electrónico o digital, estos permiten evaluar los procesos, desempeños y resultados logrados como los que necesita mejorar.

Fundamento legal

La metodología por proyectos en Colombia no es del todo reciente, esta se implementa como escuela nueva con su pedagogía activa entre 1930 y 1946, donde la esencia de esta pedagogía es que el alumno aprende haciendo. Bajo esta premisa Londoño – Ramos (2002), argumenta que:

El fundamento genético del saber tiene su origen en la educación del hombre sobre su medio natural y social; este supuesto implica que en el saber hay que tener en cuenta tanto los intereses (motivaciones) como el éxito en sus aplicaciones. (p.145)

En esa época, debido a las necesidades socioeconómicas que trae la modernización se implementaron reformas políticas como la pedagogía de Dewey basada en aprender un oficio. Sin embargo, Londoño – Ramos (2002), señala que, a partir de 1946 la educación en Colombia experimenta un retroceso debido al control de la iglesia católica en seguir educando bajo principios teológicos. Muy seguramente lo que se temía era que se diera lugar a la duda, cuestionamiento, interrogatorio desde las aulas de clase, para lo cual el estado no estaba preparado.

Con las nuevas reformas educativas el MEN (1994) decreta la ley 115 de 1994, ley general de educación, en el artículo 14 determina la enseñanza obligatoria:

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: el estudio, la comprensión y la práctica de la constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el

artículo 41 de la Constitución Política; el aprovechamiento de tiempo libre, El fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo; La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política; la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación en los valores humanos , y la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectiva de los educandos según su edad. (Art. 14)

Con esto se pretende la obligatoriedad de los proyectos pedagógicos para garantizar la transversalidad.

De igual manera, el MEN (1994) impugna el Decreto 1860 en el mismo año y en el artículo 36 con relación a los Proyectos pedagógicos menciona:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada... Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional... (Art. 36)

Si bien no habla de la metodología de proyectos si define directamente lo que es un proyecto pedagógico, tal definición permite circunscribirlo como una metodología que asume la educación como proceso que permite la construcción del conocimiento a partir del accionar del estudiante mediante las herramientas que le brinda el docente, de igual manera contempla la evaluación como proceso formativo donde los logros y dificultades se asumen como indicadores para fortalecer los aprendizajes.

Componentes del proyecto de aula

Existen diversidad de modelos de proyectos de aula, sin embargo, el expuesto a continuación se ubica en la educación de básica primaria, secundaria y media en torno a la idea de resolver problemas a partir de la indagación experimentación, demostración entre otros; de esta manera los componentes del modelo en mención se apoyan en las propuestas de Díaz (2006), Cerda (2001), Jolibert (1994) y Casanova (1997).

- Título del Proyecto: Es el nombre del proyecto orientado al tema y los contenidos, este debe ser corto, entendible y llamativo para motivar a los estudiantes.
- Diagnóstico: Es una indagación o exploración anticipada y organizada de las necesidades de la escuela y el contexto, a partir de esta etapa se selecciona el tema del proyecto.
- Planteamiento del problema: Es la descripción y explicación de la situación objeto de estudio, es decir el acto de describir la realidad situacional. En este sentido, Marín, Inciarte y Paredes-Chacín (2017), manifiestan que “la situación problema llevan al estudiante a movilizar los saberes, indagar y hacer conciencia de sus experiencias previas, interrogando sobre sus saberes, plantea desafíos que lo motivan a progresar...”.

- Objetivos: Son el para qué, indican el destino del proyecto, es decir, lo que se pretende estudiar, conocer y analizar. Los propósitos direccionan las etapas del proyecto y muestran el alcance del mismo; constituye el que se debe hacer, para que se hace y qué se espera obtener.
- Justificación: Son las razones y argumentos por los cuales se va a realizar el proyecto, es decir, por qué y para qué se hace teniendo en cuenta la importancia, los aportes y los beneficios.
- Hipótesis y/o pregunta problema: Las hipótesis son los supuestos o afirmaciones del objeto de estudio que podría o no ser válida, funciona como base de todo el problema y los objetivos; en el caso de una pregunta o situación problema es un interrogante que se plantea con relación al problema planteado, representa el núcleo de la situación que se está investigando. Ya sean hipótesis o preguntas, estas surgen de situaciones reales del mundo.
- Saberes previos: información almacenada en la memoria del individuo, es decir, estructuras cognitivas, significados, representaciones sociales e imaginario que posee el sujeto acerca del objeto de estudio que adquiere a lo largo de su vida.
- Población beneficiaria: Dirigido al grupo de estudiantes de un grado, ciclo o nivel de la institución educativa.
- Contenidos: Son el conjunto de saberes pertinentes que se requieren para el aprendizaje integral y significativo, estos hacen referencia a los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que se deben establecer a partir de los estándares básicos de competencias y deben tener relación con los objetivos y las actividades. Por otro lado, se pueden incluir contenidos de otras disciplinas que contribuyen al conocimiento globalizado.
- Metodología: Son los procedimientos, métodos y técnicas que facilitan y promuevan el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la autonomía, la iniciativa y el trabajo investigativo. En este orden de ideas es el cómo del proceso de construcción del conocimiento y sirven de

apoyo para alcanzar los objetivos adicionalmente contribuyen al transformar el proceso cognoscitivo en una experiencia de aprendizaje.

- Actividades: son el conjunto de acciones, tareas que relacionan el saber y saber hacer sobre las cosas, hechos sociales, personas, representaciones de las cosas y las personas además deben ser prácticas, reales y simbólicas. Todas las actividades deben ser coherentes y significativas de acuerdo a las competencias que se desean desarrollar o fortalecer, deben tener un orden y secuencia y utilidad para conseguir el aprendizaje con la participación de todos los estudiantes trabajando en grupos y aprovechen al máximo el saber individual y colectivo.

- Recursos: Son los materiales físicos, humanos, financieros y medios que contribuyan a facilitar el aprendizaje vivencial y significativo, por otro lado, deben de dar la posibilidad al desarrollo de la creatividad y el uso debe estar relacionado con las actividades y los contenidos. Es importante dar las instrucciones claras del manejo de los materiales y recursos para la viabilidad de los procesos y obtener los desempeños esperados en función de los objetivos.

- Evaluación: Es el juicio valorativo descriptivo, cualitativo y formativo de todo el acto didáctico, por lo tanto, los docentes con los estudiantes deben planificar qué y cómo evaluar promoviendo la reflexión en las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas la evaluación en el proyecto de aula contempla la evaluación del proyecto mismo y la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, en ambos casos los actores participan y analizan con criterios concretos el cumplimiento de los propósitos con la finalidad de tomar decisiones sobre la necesidad de avanzar, retroceder o transformar los procesos destinados al aprendizaje.

Como la evaluación es un proceso adjunto al aprendizaje, ésta debe reflejar el uso de técnicas, instrumentos y criterios de evaluación que den cuenta de los procesos individual y grupal. Bajo

esta concepción la evaluación debe planearse con el fin de integrar los procesos de enseñar, aprender y evaluar, en este orden de ideas la planeación evaluativa considera qué se va a evaluar, cómo y con qué se evaluará y a quién, de esta manera se da lugar a la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.

Finalmente, en el proceso de evaluación de los aprendizajes es necesario enfatizar acerca del uso de técnicas e instrumentos variados como la observación, pruebas, entrevistas, cuestionarios, guías de observación, fichas de registros, diarios de clase, pruebas objetivas, portafolios, ensayos y reseñas entre otros que dan a conocer el cómo y con qué evaluar. La coherencia y la pertinencia de las técnicas e instrumentos con los objetivos, contenidos y actividades permiten desarrollar y fortalecer las competencias de desempeños en los estudiantes.

Planeación del proyecto de aula

Bajo la concepción de mejorar el desempeño académico estudiantil y la calidad educativa a partir de buenas prácticas evaluativas; existe el interrogante de cómo llevar la metodología de proyectos al aula. El objetivo es que el estudiante construya su propio aprendizaje a partir de los saberes previos en función del trabajo cooperativo y las necesidades propias del educando, la escuela y el entorno.

Etapas del proyecto de aula.

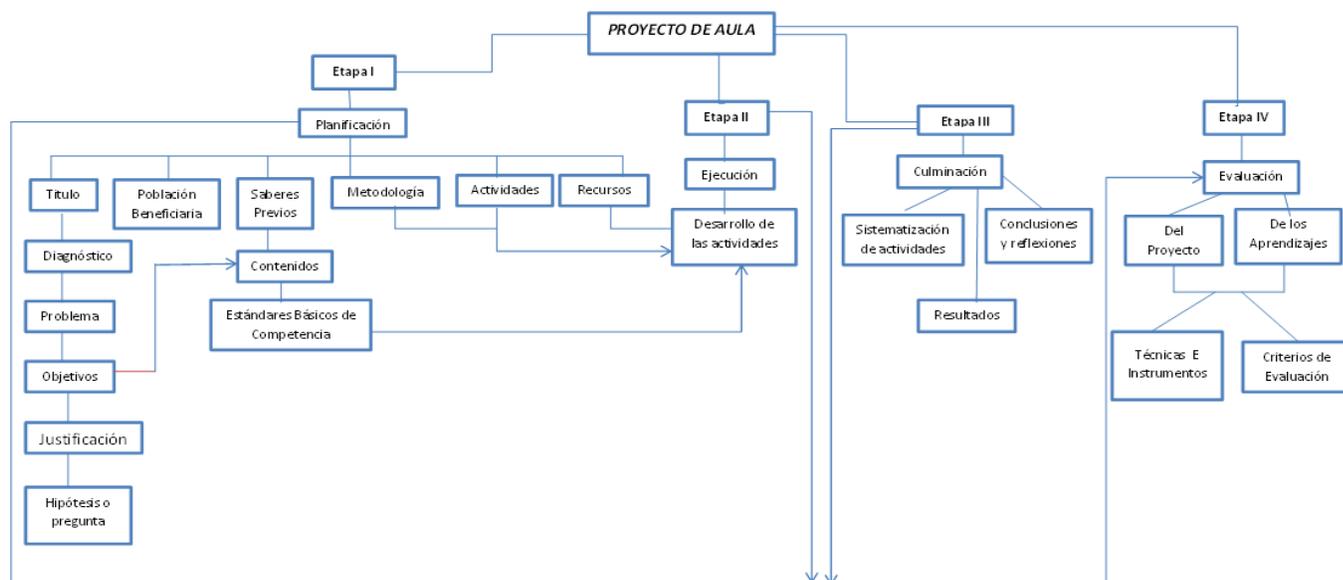


Figura 41 Etapas del proyecto de aula.

Fuente: Descripción de las etapas del proyecto de aula. Por L. Guerra y D. Pinzón (2018)

De acuerdo a los componentes del proyecto, este se desarrolla en cuatro etapas las cuales se explican a continuación:

Etapa I: La planificación

Este momento es un proceso de elaboración conjunta entre el docente y los estudiantes, en esta se manifiestan los intereses, preguntas, problemáticas y procedimientos, temas, objetivos, actividades, etc. Básicamente es plasmar en un documento a creatividad del profesor y el alumno las respuestas orientadas a cómo se va a llamar el proyecto, qué y para qué, por qué, cómo y con qué se va aprender. Esta etapa es fundamental porque los estudiantes asumen retos y mediante sus propuestas participan del proceso, sin embargo, es aquí donde el docente ejerce su rol de mediador didáctico para orientar y evaluar los aportes del estudiante. Anticipadamente a esta etapa el docente ha hecho su planeación para fortalecer el proceso atendiendo que esa es su labor.

Etapa II: Ejecución

Esta fase se caracteriza por el desarrollo de las actividades de acuerdo a los objetivos, contenidos y metodología direccionados al desarrollo y fortalecimiento de las competencias: ser, saber, saber hacer y convivir. Esta etapa se caracteriza por el trabajo cooperativo que da lugar al dialogo, intercambio de saberes, indagación, discusión crítica, toma de decisiones y construcción de conocimiento. Este momento es orientado por el profesor, hace seguimiento, retroalimenta, evalúa, es un espacio donde se fortalecen las relaciones interpersonales entre pares y se fomentan los valores y se aprende haciendo, lo que resulta significativo.

Etapa III: Culminación

Una vez organizados y sistematizados los procesos de desarrollo y ejecución de las actividades y tareas es fundamental socializar los procesos y resultados, compartir lo que se aprendió, reflexionar acerca de las dificultades y como éstas fueron superadas. En esta etapa es importante elaborar y presentar productos y evidencias, de esta manera los estudiantes valoran y aprenden de otros grupos de estudiantes, esto contribuye a fortalecer el conocimiento. (Ver Anexo 7).

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

La efectividad de la investigación está muy relacionada con el logro del propósito por el cual se planteó dicho estudio, por lo tanto, el presente apartado deja de manifiesto que las buenas prácticas evaluativas representan uno de los componentes centrales que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa. Al analizar las variables, práctica evaluativas, desempeño académico estudiantil y calidad educativa mediante constructos y postulados, así como los docentes de básica primaria, siendo éstos las unidades de análisis, se reafirma la importancia al concebir la evaluación como punto de partida para impulsar cambios en la práctica pedagógica direccionados a la mejora continua de los procesos educativos.

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la investigación se concluye que:

- La evaluación es un proceso que permite la transformación continua del proceso de enseñanza y aprendizaje por cuanto le facilita al docente reflexionar acerca de las acciones en el aula y verificar si lo que se planea y ejecuta es acorde con los objetivos que se pretenden alcanzar, de esta manera se identifican fortalezas y debilidades de manera individual y grupal que permiten emitir juicios de valor, toma de decisiones y rediseñar las estrategias didácticas que regulen y mejoren los desempeños de los estudiantes. La evaluación debe generar cambios permanentes del quehacer docente con la finalidad de ofrecer variedad de alternativas para relacionar la realidad del alumno, escuela y contexto y lograr aprendizajes significativos.
- La inserción de las prácticas evaluativas como fundamento de la mediación didáctica-pedagógica ha implicado la redefinición de cada uno de los elementos que conforman la evaluación, en esta medida se refiere a definir con claridad el nuevo rol del docente y el

estudiante, la significación de los contenidos, metodología, actividades y así mismo la finalidad de la evaluación.

En este orden de ideas, el proceso de evaluación tiene un alto grado de complejidad por cuanto está influenciada por múltiples factores, sin embargo, uno de los de mayor incidencia es el profesor, puesto que sus concepciones disciplinarias, pedagógicas, didácticas y actitudinales determinan su quehacer en el aula. La evaluación enmarcada en un proceso de mediación implica que los docentes implementen prácticas evaluativas como un sistema dinámico que interrelaciona las políticas educativas, los elementos del currículo y su praxis desde las necesidades del educando y el contexto; en la medida en que los docentes sean más conscientes de los procesos de mediación y la importancia que se le debe atribuir a la evaluación, será mejores los desempeños académicos del estudiante y consecuentemente mejorará la calidad educativa.

- La forma en cómo evalúan los docentes es un elemento clave para guiar el proceso de aprendizaje, por lo tanto, desde la mediación didáctica, la diversidad y combinación de los instrumentos de evaluación, deben estar en sintonía con la finalidad de evaluación, es decir deben adoptarse a los objetivos de aprendizajes y al nivel de desempeño. Desde la perspectiva de diseñar e implementar evaluación formativa para apoyar el aprendizaje, el profesor debe seleccionar herramientas como rubricas, cuestionarios, lista de cotejo, registro de observación, pruebas objetivas, etc., que le faciliten la sistematización, validez y confiabilidad de los logros y dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, solo de esta manera se podrán emitir juicios de valor para avanzar en el proceso.

- La práctica evaluativa concebida desde el perfil de competencia y desempeño académico estudiantil va más allá del desarrollo de la evaluación tradicional en el aula, restringida a la comprobación memorística y repetitiva de contenidos en un examen, por el contrario, se

reconoce como un proceso en el cual se generan aprendizajes significativos a lo largo de acto didáctico en los diferentes niveles de formación. El ejercicio de la evaluación centrada en competencias y desempeños demanda en los estudiantes evidenciar habilidades significativas que contemplan el ser, saber, saber hacer y convivir situaciones concretas y reales por lo que se requiere la incorporación de técnicas e instrumentos que enseñen a pensar al estudiante, cuáles son sus fortalezas, dificultades y reorientar el aprendizaje para mejorar la calidad de vida.

- La calidad educativa se fortalece desde el liderazgo y función docente que va desde la planificación, ejecución y evaluación de todos y cada uno de los procesos que se llevan a cabo en la escuela. Para fortalecer la calidad educativa se necesita de docentes eficientes, competentes y conscientes de las implicaciones del proceso de una buena práctica evaluativa. La práctica evaluativa direccionada a fortalecer la calidad educativa se caracteriza por las acciones de analizar los logros y dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del profesor como del estudiante para ajustar y mejorar a partir de las necesidades de los educandos. Se deben implementar los diferentes tipos de evaluación de acuerdo a la finalidad, dándole un lugar preferencial al juicio formativo, además se debe promover la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en todo momento del proceso de aprendizaje de donde se valora la actuación del evaluador y del evaluado.

En lo que respecta al uso de técnicas e instrumentos de evaluación, estos dependen del tipo de aprendizaje que se desee evaluar (contenidos, procesos, actitudes, valores), por tanto, deben ser coherentes con los objetivos que se pretenden alcanzar, de ahí la importancia de su uso y el valor implícito que tienen para transformar el proceso de evaluación tradicional a un acto dinámico, reflexivo y motivador que conduzca al mejoramiento de los procesos educativos.

Recomendaciones

Los resultados de la investigación permiten concretar algunas sugerencias que deben ser tenidas en cuenta al desarrollar otros proyectos relacionados con la práctica evaluativa para el fortalecimiento académico estudiantil y calidad educativa. A continuación, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Con el objetivo de lograr la formación integral del alumno, se hace necesario que los docentes como promotores de la calidad educativa, diseñen e implementen un currículo acorde a las necesidades de los actores de la comunidad educativa con el fin de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela.
- Profundizar en el desarrollo de metodologías direccionadas a mejorar los procesos de evaluación de los aprendizajes con el objetivo de transformar la práctica pedagógica y consolidar así comunidades de aprendizajes que velen por la calidad de los procesos educativos.
- Diseñar e implementar prácticas evaluativas que contribuyan a consolidar la evaluación como un proceso formativo que permita identificar logros y dificultades de acuerdo a las necesidades y particularidades del alumno – escuela – contexto.
- Con el fin de mejorar las prácticas, se recomienda que los docentes incorporen técnicas e instrumentos de tipo cualitativo y cuantitativo para desarrollar y fortalecer las competencias de desempeño en los estudiantes.
- Diseñar e implementar proyectos de aula como metodología pertinente para desarrollar en el estudiante habilidades que le permitan enfrentarse a la realidad desde una acción colectiva.
- Los docentes requieren formación en aspectos relacionados con procesos evaluativos, de manera que contribuyan al mejoramiento del desempeño académico en la participación recíproca entre los actores de la mediación didáctica.

- Asumir el ejercicio de la práctica evaluativa como una ruta de reflexión sobre las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje lo cual conduce a reorientar el proceso en sí mismo, de tal manera que influya en los desempeños del estudiante.
- Considerar la evaluación como un constructo dinámico y multifuncional que da cuenta de la calidad de los procesos educativos, por lo cual ésta debe ser planteada desde uno de sus elementos: qué, cómo, y para qué enseñar, a su vez, qué, cómo y para qué evaluar.
- Finalmente se deben implementar prácticas evaluativas que posibiliten procesos pedagógicos con la finalidad de generar conocimiento y fortalecer valores, competencias, habilidades, destrezas y actitudes en el estudiante, de esta manera se fortalece la calidad en el sistema educativo.

Referencias

- Acosta, S. M., Castellanos, A. M., Cortes, W., Méndez, M. R., & Mora, G. E. (2017). *Evaluación De Aprendizajes y Prácticas Pedagógicas En La Institución Educativa Municipal Técnica De Acción Comunal De Fusagasugá Cundinamarca*. Cundinamarca, Colombia: Autor.
- Agudelo, M. (2009). *Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Universidad Católica de Chile.
- Alcaraz, N. (2015). *Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11-25.
- Alcaraz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A., y Sánchez, S. (2013). *¿Evalúa PISA la competencia lectora?* Revista de Educación, 360, 577-599. doi:10.4438/1988-592X-RE2011-360-130
- Álvarez, A.C. (2012). *La relación Teoría-Práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Cantabria. Education Siglo XXI, 30(2), 383-402.
- Álvarez, Méndez (1996) en Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires, pág. 37.
- Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizada*. Tegucigalpa. Editorial Universitaria
- Ander-Egg. (1993). *La Planeación Educativa. Editorial magisterio del rio de la plata*. Buenos Aires, Argentina.
- Ausubel, D., Hanesian, H. & Novak, J. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Arends, R. (2004). *Learning to Teach*. Nueva York. McGraw Hill. 6ª edición.
- Arteaga, B. (2007). *La educación adaptativa: una propuesta para la mejora del rendimiento de matemáticas de los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- Aux, L. A. (02 de abril de 2011). *Historia De La Evaluación En Colombia* - Marco Legal. Colombia.

- Badia, J. M., Barrachina, S., & Márquez, M. (2013). *Actas de las XIX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*. Universitat Jaume.
- Belloch, C. (sf). *Diseño Instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Biesta, G. (2014). *¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación*. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 46-57. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/618/public/618-1696-2-PB.pdf>
- Blanco, M., Corchuelo, B., Corrales, N., López, M.(2014). *Ventajas de la interdisciplinariedad en el aprendizaje. Experiencias innovadoras en la educación superior*. Facultad de ciencias económicas y empresariales. Universidad de Extremadura, España, p.12.
- Blanco, C. (2007). *Calidad en la educación: una visión desde la Educación Inicial*. *Revista de investigación*, (62), 125-148.
- Blanco, E. (1994). *Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje*. Segunda Edición. Puerto Rico. Ponce.
- Blanco, L. A. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Universitat de Lleida.
- Blázquez, F. (2002). *Materiales didácticos. La informática como recurso*. En Rodríguez Rojo, M. (coord.): *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva, p.454.
- Brazzalotto, S. (2012). *Aplicación De La Evaluación desempeño por competencias a las organizaciones*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Carrillo, T. (2001). *El proyecto pedagógico de aula*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. 9ª ed. Madrid, España, Editorial la Muralla, S. A.
- Casanova, M. A. (2001). *Un modelo evaluador y su metodología*. Ediciones la Muralla, Capítulo VI, 181-218.
- Casanova, M. A. (2003). *El tratamiento de la diversidad en la educación básica española*. Iberoamericana, 121-143.
- Casanova, M. A. (1998). *La Evaluación Educativa*. México, SEP - Cooperación Española.
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla. ISBN: 89-7133-642-1. Madrid.

- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México, D.F.: Trillas
- Castillo S., y Cabrizo, J. (2003). *Evaluación y promoción Escolar*. Madrid: Person Education S.A.
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Ciudad de México: Pearson Education.
- Cerda, H. (2002). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción del conocimiento*. Bogotá: Editorial Magisterio. p 49.
- Cerda, H. (2001). *Proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación, capítulo 7 (Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos de recolección de datos e información)*. Bogotá, Colombia.
- Chinchilla, R., & Jiménez, F. I. (2017). *Prácticas de evaluación habituales del grupo de la práctica profesional del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica*. Costa Rica: Autor.
- Coll, C.. (1994). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós, Barcelona, 1994 p.5.
- Constitución Política Colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Cruz, C., Molina, G., Herrera, G., Marentes, J. & Cubides, M. En Parra, F. & Cruz, C. (Ed). (1998). *Capacitación y formación docente, lejos de la realidad. En La gestión educativa: realidad y propuestas*. Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/840>
- Delgado, M. (2014). *La Educación Básica y Media En Colombia: retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo.
- De Miguel, M. (1991). Ponencia sobre indicadores de calidad de la docencia universitaria. Primer Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria. Pto de Sta. María. ICE. Universidad de Cádiz. (Material del congreso)
- De Natale, M. (1990). *Rendimiento escolar*. En Flores, G.; D´Acais y Gutiérrez, I. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Paulinas.
- Denzin, N. (1989). *La ley de investigación: una introducción teórica a métodos sociológicos*. Editorial: Prentice Hall, Tercera Edición. Englewood Cliffs.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata, 3 ed. Madrid.
- Dewey, J. (1938/2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- De Zubiría. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Colección Mochila Básica del Ecuador. Quito: Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. McGrawHill. México.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2ª Ed.) Ciudad de México D.F.: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª. Edición. México: McGraw-Hill
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista*. México. McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (1988). *El aprendizaje de la Historia en el Bachillerato: Procesos de Pensamiento y Construcción del Conocimiento en Profesores y Estudiantes del CCH/UNAM*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª Ed.) México. McGraw Hill interamericana.
- Díaz, M. (1986). *Los Modelos pedagógicos*. Santa Fe de Bogotá: Revista Educación y Cultura, (08), 45 – 49.
- Duque, P. A., Vallejo A, S. L., & Rodríguez R, J. C. (2013). *Reconocer el papel fundamental que ejercen dos actores sociales frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: Maestro – estudiante*. Colombia: Autor.
- EcuRed. (2014). *La escuela Nueva*. Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de EcuRed: <http://www.ecured.cu/index.php/>
- Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en Educación, 0.
- Espinosa, E. A. (2016). *La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias*. Universidad del Valle, 107-128.
- Felder, R.M (1996). *Cuestiones de estilo*. [Versión electrónica] ASEE Prisma 6 (4), 18-23
Recuperado de: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers / LS-Prism.htm>

- Fernández, A. (2009). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández, M. E. (2016). *Las transformaciones de la práctica evaluativa en el territorio de escuela*. Colombia: Autor.
- Funes, M. (2009). *Evaluación Actitudinal*. Universidad Centroamericana UCA.
- Finol, M. y Camacho, H. (2008). *El proceso de investigación científica*. 2da. Edición. Maracaibo: Ediluz.
- García, V., y Nylza, O. (2012). *La pedagogía de proyectos en la escuela*. Una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707. Recuperado de <http://w.redalyc.org/articuloa?id=281022848010>
- Gimeno, J., y Pérez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (1977). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. México. Editorial Trillas.
- González, M. (2000). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Matanzas, Cuba: Editorial de la Universidad de Matanzas.
- González, A. (2010). *¿Qué Nos Interesa Evaluar De Las Políticas Educativas Españolas?* Fuentes No. 10, 206-220.
- Goring, P. (1973). *Manual de Medición y evaluación de rendimiento escolar de los estudiantes*. Editorial Capelusz, Argentina, p.19.
- Guengue, D., Bohórquez, M., Ramírez, J., Torres, D., & Amezquita, T. (2014). *Los proyectos de aula; una estrategia pedagógica para el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños y niñas de 4-6 años del centro de desarrollo comunitario*. Recuperado de [file:///C:/Users/Nathalia_2/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/601/387/Los_Proyectos_Aula_Pedagogica_Dimension_Comunicativa_Centro_Comunitario_Siloé_Anexo_Guengue_2014%20\[200069\].pdf](file:///C:/Users/Nathalia_2/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/601/387/Los_Proyectos_Aula_Pedagogica_Dimension_Comunicativa_Centro_Comunitario_Siloé_Anexo_Guengue_2014%20[200069].pdf)
- Heller, M. (1993). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Caracas: Martínez.
- Hernández, S. R., Fernández, C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Hernández, S. R., Fernández, C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill
- Hernández, D. D. (2015). *Una reflexión sobre el aprendizaje significativo*. Escritos en la Facultad N° 109, 106.

- Hernández, M. (2017). *¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo?* Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. Autor.
- Inciarte, A. (2001). *Proceso General para el diseño curricular*. Material mimeografiado.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F., & Jiménez, M. Y. (2011). *Evaluación De Desempeños Académicos*. México: Universidad de Sonora.
- Janis, I. (1965). *The Problem of Validating Content Analysis* en Harold Lasweell "Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics, Cambridge, MA, MIT Press.
- Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Editorial Dolmen, Santiago de Chile.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual del examinador*. Reston, VA: Asociación Nacional de principal de Escuelas de secundaria.
- Knoll, M. (1997). *The Project method: Its vocational education origin and international development*. Journal of industrial Teacher Education, 34 (3), pp. 59-80
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis, an introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA. Sage Publications. Pág. 21
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). (2008). *Evaluación y prácticas pedagógicas en ciencias naturales*. Resultados de las pruebas de CC. NN. en 6to. de Primaria. Santiago: LLECE-UNESCO.
- Ley 115. (8 de Febrero de 1994). Colombia.
- Londoño-Ramos, C. (2002). *El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia*. Revista Historia de la Educación Colombiana, 5, 143-169. Disponible en: http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r5_143.pdf
- Lungman, S. (1998). *La Mediación Escolar*. Buenos Aires: Lugar.
- Mallarino, C., Jaramillo, J., Herrera, M. (2000). *Proyecto Curricular licenciatura en educación física (PC-LEF)*. Documento base, Facultad de Educación Física, UPN, Bogotá.
- Marín, F., Riquett, M., Pinto, M. C., & et al. (2017). *Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas*.
- Marín, F., Inciarte, A., Paredes, A. (2017). *Situación problema: estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de competencias académicas*. REDPI (Red de Pensamiento Interdisciplinar). Universidad de Zulia.

- Marín, F., Roa, M., García, L., Sánchez, E. (2016). *Evaluación institucional en escuelas de barranquilla- Colombia desde la perspectiva del docente*. Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. XXII, N 4. p. 130-143.
- Mújica, M., Marín, F., García, R., Pérez, E. (2006). *Prácticas profesionales docentes y perfil académico de egreso: estrategia para contribuir al desarrollo productivo regional*. Multiciencias, Vol. 6, N° 2, 2006 (162-167). ISSN 1317-2255.
- Marín, F., Luque, M. (2001). *Inserción de los proyectos pedagógicos de aula en las prácticas profesionales de la docencia*. Multiciencias, Vol. 1, N° 2. (117 -128).
- Martínez, O. (2009). *Escenarios Formativos Que Hacen Uso De Las TIC*. Universidad de la Costa, CUC. Barranquilla, Colombia.
- Martínez, M. M. (2012). *Los procesos de evaluación de aprendizaje en el sistema de educación media a distancia en el ISEMED Central Vicente Cáceres*. Tegucigalpa, México: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Martínez, M. (2002). *La nueva ciencia: Su desafío, lógica y método*. México, Trillas.
- Martínez, M. (2005). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México, Trillas.
- Maya, C. T. (2015). *La autonomía del docente en el marco de gestión técnico instrumental del sistema educativo en las instituciones educativas del municipio de Zaragosa, Antonia*. Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación. Cauca, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Mideros, C. L., Obando Gómez, D. L., & SantaCruz Pinza, N. I. (2014). *La rúbrica como estrategia para una evaluación formativa en la enseñanza de Ciencias Naturales de los estudiantes del grado Seis Uno de la Institución Educativa Municipal Libertad*. Colombia: Autor.
- Miñana, C. (1999). *El método de proyectos*. En: Programa RED de Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia, p. 2. Consultado: 4 de abril de 2011. Recuperado de http://www.unal.edu.com/red/docs/método_proyectos.pdf
- Mestre, J. P. (2001). *“Implications of research on learning for the education of prospective science and physics teachers”*. En: Physics Education. Volume 36 (January 2001), pág. 44-51. citado por Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, p 109
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 1290 del 2009*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional. Revolución educativa*, Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Documento n° 3. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Pag.11. MEN. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Guía N°5. Planes de mejoramiento*. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 230 del 2002*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Documento n° 1. MEN. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (1994). *Decreto 1860 de 1994. Capítulo V. Orientaciones Curriculares. Art 36: De los Proyectos pedagógicos*. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de 1994. Título II. Capítulo 1: Educación Formal. Artículo 14: Enseñanza obligatoria*. Colombia.
- Molenda, M. (2003). *In search of the elusive ADDIE model*. Performance Improvement, 42(5), 34-36. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/pfi.4930420508>
- Montenegro, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Coop Editorial Magisterio.
- Montoya, S., Perusia, J., y Vera A. (2001). *Evaluación de la Calidad Educativa de los sistemas centrales al Aula. Estudio del impacto de las políticas de devolución de información personalizada a las escuelas, en tres provincias de Argentina*. Centro de Investigaciones para la equidad y calidad educativa.
- Mora, A. I. (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativa en Educación.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Moreno, G. (1987). *Didáctica, fundamentación y práctica*. Ed. Progreso.
- Munévar, D. (2017). *Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista*. Diversidad, Innovación y Política Educativa, 6(2), 67-80.
- Ocampo, L. M. (2014). *Las prácticas evaluativas en el aula desde la complejidad del contexto para potencializar el alumno como sujeto activo de su proceso formativo*. Obra de conocimiento presentada como requisito para optar al título de Magister en Educación. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.

- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Ciudad de México: librero.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París: OCDE.
- Orozco, Cristina. (2001) *Trabajo por proyectos en el aula hospitalaria una aproximación al currículo de educación básica*. México. Recuperado de <http://www.redlaceh.org/PDFDocCongreso/idcCarpeta-1-c1696136cb009bb7e9843c9bb6c9d27.pdf>
- Ortiz, M. (2002). *La evaluación como proceso de investigación*. Caracas: Fe y Alegría. En línea: <http://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce.shtml> (consultado nov.18-18).
- Padrón, J. (2001). *La Estructura de los Procesos de Investigación, en Revista Educación Y Ciencias Humanas*. Año IX, N° 17 julio-diciembre de 2001. Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Pag.33.
- Padrón, J. (2001) *Programa de Epistemología. Seminario de Epistemología*. Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad de Zulia. Venezuela
- Padrón, J. (2007). *Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. En: revista Epistemología de Ciencias Sociales*. Versión escrita de la Conferencia en el III Congreso de Escuelas de Postgrado del Perú, Universidad Nacional de Cajamarca. Cajamarca, Perú. Disponible en: http://padron.entretemas.com/Tendencias/TendenciasRecientesEpistemologia_Padron.pdf
- Pancardo, C. M. (2010). *Evaluación y medición Educativa*. Colombia: Autor.
- Pasek de Pinto, E., & Briceño de Sánchez, R. (2015). *Juicios Valorativos: Elementos Y Proceso De Formulación En La. Autor*.
- Pérez, R. (1991): *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación*. Curso de Adaptación. Uned. 106.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luis, Argentina: LAE.
- Perassi, Z. (2012). *La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes*. Argonautas No. 3, 1-16. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Perassi, Z. (2013) *La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes*. Argonauta N° 3: 1 – 16. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

- Pérez, I. E. (2017). *El currículo como eje indispensable para la educación en Colombia*. Curso de formación a docentes para ascenso y reubicación salarial. Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Perrenoud, Ph. (2000). “*Construyendo competencias*”. Nova Escola (Brasil), p.19.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Argentina. Paidós
- Pineda-Báez, C. e. (2014). *Compromiso Estudiantil Y Desempeño académico en el contexto universitario colombiano*. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 20.
- Pita, S., y Pértegas, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Coruña, España.
- Prieto, L. (2006). *Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas*. En Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales Vol.64. Núm.124. Págs. 173-196.
- Posner, G. (2004). *Analyzing the Curriculum*. 3ª Edición. Nueva York: McGraw-Hill.
- Reflexión crítica acerca de la evaluación interna y externa de los centros educativos. (2013). Recuperado de <https://kit-del-docente.webnode.es/news/la-evaluacion-interna-y-externa-de-los-centros-educativos/>
- Resolución No. 2343. (5 de junio de 1996). Colombia.
- Rodríguez, A. (2013). *Guía para la elaboración de los proyectos en educación cívica. Programa de Ética, Estética y Ciudadanía*. Asesoría Nacional de Educación Cívica.
- Rodríguez Gómez, G., e Ibarra Sáiz, Ma. S. (Coord.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, J. (2011). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.I. p.7.
- Robert, P. (2008). *La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso "cada alumno es importante"*. Clarendon, Francia: Autor.
- Ruiz Marín, Y. A., Ruiz Marín, E. O., Gamba Jiménez, A. R., Castillo Rodríguez, C. A., & Lancheros, J. G. (2016). *Reflexiones Sobre Las Prácticas Evaluativas Con Propósitos De Función Formativa Mejorando Los Procesos Pedagógicos En El Aula*. Colombia: Autor.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Sacristán, G. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, 334-397.
- Salazar, J. (2012). *Los nudos de la evaluación docente: La autoevaluación y su espacio de reflexión pedagógica*. Conferencia de Clausura en el IV Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente. Universidad de La Frontera (Chile). 27 y 28 de abril.

- Sánchez, T. (1995). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y teoría*. Madrid, España. McGraw Hill.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves: Evaluar para aprender*. Madrid: Graó.
- Shulman J, L. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. Knowledge And Teaching: Foundations Of The New Reform. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Revisión técnica de Antonio Bolívar, siguiendo la traducción realizada por Alberto Ide para la revista Estudios Públicos. P.23
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Skemp, R. R. (1980). *Psicología del aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Smaldino, S. Russell, J., Heinich, R. & Molenda, M. (2007.) *Instructional Technology and media form learning*. USA: Prentice Hall.
- Solé, I. y Coll, C. (1993). *Los profesores y la concepción constructivista*. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, e I. Solé (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona, España: Graó.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata
- Stobart, G. (2010). *Tipos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Cuarta Edición. México: Limusa, S.A. DE C.V.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Manual teórico práctico. Barcelona-España: Editorial Paidós.
- Tochon, F.V. (1994). *Organizadores didácticos*. Buenos Aires: Aique editores, p.217.
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid. Morata
- Treviño, E., Villalobos, C., & Baeza, A. (2016). unesco.org. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>
- Tyler, R, Taba, H. (2007) *Las Teorías Curriculares: Modelo racional normativo (II)*. Recuperado en http://www.wikilearning.com/monografia/la_teoria_curricular_tyler_e_hilda_tabo_modelo_racional_normativo_ii/10358-12.

Tyler, R. (1999). *Evaluación Educativa*. Citado por. Valcárcel, N. y Elejalde, A. O. Técnicas para la medición de la calidad en el aprendizaje. Diplomado de educación Superior. UMSA. La Paz, Bolivia, p.19.

Trespalacios J., Vázquez R., Bello L. (2005). *Investigación de Mercados*. International Thomson Editores, Pág. 96.

Tobón, S. (2011). *Evaluación de las Competencias en la Educación Básica*. México: Santillana.

Valero García, J. M. (1975). *Educación personalizada*. Ciudad de México: Progresos S.A.

Zarzar, C. (1993). *Diseño de Actividades de Evaluación de los Aprendizajes*. Tomado de Habilidades Prácticas para la docencia, Editorial Patria, México, pp. 61-68.

ANEXOS

ANEXO 1 Registro de Análisis Documental



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA – CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE POSGRADO
MAESTRIA EN EDUCACION MODALIDAD VIRTUAL
TRABAJO DE GRADO**



Practicas Evaluativas para el Fortalecimiento del Desempeño Académico Estudiantil y Calidad Educativa

Maestranes: Ledys M. Guerra Torrejano - Dinah I. Pinzón Mitchell

Asesor: Phd. Freddy Marin

ANALISIS DOCUMENTAL

INSTRUCCIONES PARA EL ANALISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL CICLO DE BASICA PRIMARIA DE LAS ÁREAS DE LENGUAJE, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS NATURALES

El instrumento está estructurado en cuatro partes: datos generales, diseño curricular, planeación, análisis y conclusiones. La siguiente ficha tiene por finalidad registrar información sobre los planes de estudio con que cuenta la Institución Educativa Técnico Departamental Natania en el ciclo básica primaria. A la derecha de cada pregunta se encuentra la escala de estimación tipo Likert: 1: Nunca, 2: Casi Nunca 3: Algunas veces, 4: Casi siempre, 5: Siempre.

La información obtenida es apoyo para el diseño de la propuesta teórica de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa.

ANÁLISIS DOCUMENTAL		
REGISTRO DE ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO		
DATOS GENERALES		
ÁREA:	GRADO:	FECHA:

DISEÑO CURRICULAR					
Variable 1: Práctica evaluativa.	ESCALA				
Dimensión 1: Currículo	1	2	3	4	5
Indicador 1.1. Plan de estudio	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. La institución ha dispuesto planes de estudio para el ciclo de básica primaria de las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales contextualizados y pertinentes.					
2. El diseño de los planes de estudio está fundamentado en los principios de lógica, temporalidad y flexibilidad curricular.					
3. El diseño de los planes de estudio está fundamentado en los principios expuestos por los modelos de calidad educativa orientados al mejoramiento continuo.					
4. El plan de estudio define objetivos y desempeños en correspondencia con el nivel educativo, grado y áreas curriculares para el cual está concebido.					
5. El plan de estudio define las competencias de desempeño según periodo académico, de manera tal que se orienten procesos de mediación didáctica que contribuyan al desarrollo de las debidas competencias.					
Indicador 1.2 Enfoque Metodológico	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
6. Las estrategias de mediación didáctica concebida como parte de los planes de estudio y planes de aula se fundamentan en principios de coherencia y consistencia interna y guardan un sentido de correspondencia con los principios epistemológicos, paradigmáticos y metodológicos del currículo.					
7. El componente epistemológico y metodológico del currículo guarda un sentido de correspondencia con los objetivos y desempeños expuestos en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales.					
8. Los principios que subyacen a la visión epistemológica y metodológica del currículo permiten derivar estrategias y líneas de acción que se materializan en competencias de desempeño en función de procesos de calidad educativa.					

Indicador 1.3. Evaluación	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
9. El proceso de evaluación de los aprendizajes se fundamenta en los Estándares de calidad de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, además del Decreto 1290 del 2009.					
10. El plan de estudio dispone de planes de apoyo donde se conceptualizan estrategias de mediación y evaluación orientadas a fortalecer procesos integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular.					
11. La gestión del currículo integra procesos de seguimiento y control como fundamento para la toma de decisiones en el proceso de evaluación de los aprendizajes.					
Indicador 1.4. Recursos para el aprendizaje	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
12. La gestión del currículo integra recursos didácticos que promueven el desarrollo de competencias de desempeño por cuanto representan agentes de mediación para el fortalecimiento de la evaluación educativa.					
13. La gestión del currículo viabiliza la integración de las TIC al proceso educativo desde su perfil de agentes de mediación didáctica que dinamiza la evaluación educativa.					
Variable 1: Práctica evaluativa. Dimensión 2: Planeación	ESCALA				
Indicador 2.1 Contenidos de aprendizaje	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
14. Los principios y estándares de calidad educativa constituyen un referente, para que el diseño del plan de estudio incorpore contenidos disciplinares, cuyo abordaje oriente el proceso de formación integral.					
15. El diseño del plan de estudio incorpora contenidos disciplinares cuyo abordaje contribuye a desarrollar competencias de desempeño en los estudiantes.					
16. La disposición de contenidos en los planes de estudio obedece a una lógica secuencial y coherencia interna entre las diferentes unidades y ejes temáticos disciplinares.					
17. La estrategia de mediación didáctica que expone el plan de estudio orienta al tratamiento interdisciplinario e integrador entre los diferentes contenidos de aprendizaje en las distintas áreas del currículo.					
Indicador 2.2 Desempeños.	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
18. El plan de estudio define estrategias de					

valoración del desempeño académico estudiantil en función de las competencias y desempeños.					
Indicador 2.3 Criterios de evaluación.	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
19. Los planes de estudio integran criterios de evaluación referidos a contenidos, competencias y desempeños.					
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES					

ANEXO 2 *Registro de Observación*

UNIVERSIDAD DE LA COSTA – CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE POSGRADO
MAESTRIA EN EDUCACION MODALIDAD VIRTUAL
TRABAJO DE GRADO



Prácticas Evaluativas para el Fortalecimiento del Desempeño Académico Estudiantil y Calidad

Educativa

Maestros: Ledys M. Guerra Torrejano - Dinah I. Pinzón Mitchell

Asesor: Phd. Freddy Marin

REGISTRO DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

El registro de la observación de clase se realiza con los docentes del Ciclo de Básica Primaria en los grados Tercero y Quinto de las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, donde el investigador pretende analizar las dificultades y fortalezas de los docentes frente al proceso de evaluación de los aprendizajes y a partir de esta reflexión obtener información para el diseño de la propuesta de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa.

Instrucciones

El presente instrumento está diseñado para el registro de la mediación didáctica de los docentes del Ciclo de Básica Primaria en los grados Tercero y Quinto de las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales. El instrumento está estructurada en tres partes: datos generales, criterios para observar la práctica evaluativa y conclusiones del observador. El observador diligencia el formato de acuerdo a los criterios establecidos para el análisis. A la derecha de cada pregunta se encuentra la escala de estimación tipo Lickert: 1: Nunca, 2: Casi Nunca 3: Algunas veces, 4: Casi siempre, 5: Siempre.

Se garantiza absoluta reserva en el tratamiento de la información.

REGISTRO DE OBSERVACION DE CLASE					
Observación N°:	Grado:		Asignatura:		
Tema:					
Criterios Para Observar La Práctica Evaluativa					
¿Qué Evalúa?	1	2	3	4	5
ITEM	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. El ciclo didáctico incorpora estrategias de evaluación centradas en el manejo del contenido de plan de estudio.					
2. El ciclo didáctico integra estrategias de evaluación centradas en el desarrollo de competencias de desempeño.					
3. Las competencias de desempeño se evalúan durante el ciclo didáctico, privilegia el desarrollo actitudinal, cognitivo y procedimental.					
¿Cómo Evalúa?	1	2	3	4	5
ITEM	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4. El proceso de evaluación es acorde al objetivo de la clase y el instrumento empleado permite evidenciar el logro de la competencia.					
5. Los recursos didácticos promueven el desarrollo de competencias de desempeño como proceso de mediación para el fortalecimiento de la evaluación.					
6. Las estrategias de valoración del desempeño académico estudiantil obedecen al fortalecimiento de las competencias.					
7. Desde su perfil de gente de mediación didáctica, viabiliza la integración de las TIC al proceso de evaluación.					
¿Cuándo Evalúa?	1	2	3	4	5
ITEM	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
8. En el proceso de evaluación de los aprendizajes se integran procesos de seguimiento y control como fundamento para la toma de decisiones.					

9. La mediación didáctica permite detectar los avances de cada estudiante a través de una retroalimentación sin esperar al final del proceso.					
10. La mediación didáctica está orientada a los resultados de aprendizajes, centrándose en la calificación donde el interés es aprobar y no a aprender.					
¿Para qué Evalúa?	1	2	3	4	5
ITEM	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
11. Los procesos de mejoramiento continuo y de evaluación en el aula permiten identificar debilidades y fortalezas en el desarrollo de las competencias de desempeño en los estudiantes.					
12. El aprendizaje efectivo es promovido como parte de la mediación didáctica, de tal modo que se aumente los logros de los estudiantes.					
13. El mejoramiento continuo de los aprendizajes permite obtener información válida y confiable para optimizar los procesos de los estudiantes.					
14. Se conceptualiza e implementa estrategias de mediación y evaluación dispuestas en los planes de apoyo con la finalidad de fortalecer los desempeños.					
¿Se evidencia criterios de Evaluación?	1	2	3	4	5
ITEM	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
15. Los aprendizajes se interpretan y valoran en términos del grado de desarrollo de los criterios de evaluación establecidos en cada área y en el grado de desarrollo de competencias.					
¿Implementa técnicas de Evaluación?	1	2	3	4	5
ITEM	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
16. La mediación didáctica del docente permite el conocimiento continuo y adecuado del desempeño y permite mediante las técnicas de la evaluación valorar en cada momento la calidad y el grado de aprendizaje.					

¿Utiliza instrumentos de Evaluación?	1	2	3	4	5
ITEM	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
17. Los instrumentos de evaluación son coherentes y pertinentes de acuerdo a las competencias del desempeño de los estudiantes que se pretenden evaluar.					
18. Las estrategias de evaluación corresponden a una integración e interpretación del conocimiento y a una transferencia de dicho conocimiento a otros contextos con la finalidad asegurar un aprendizaje significativo que mejora la calidad educativa.					
CONCLUSIONES DEL OBSERVADOR					

ANEXO 3 Encuesta – Cuestionario a Docentes

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA – CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE POSGRADO
MAESTRIA EN EDUCACION MODALIDAD VIRTUAL
TESIS DE INVESTIGACION**



Prácticas Evaluativas para el Fortalecimiento del Desempeño Académico Estudiantil y Calidad Educativa

Maestros: Ledys M. Guerra Torrejano - Dinah I. Pinzón Mitchell

Asesor: Phd. Freddy Marín

CUESTIONARIO A DOCENTES**Cuestionario para docentes de Básica Primaria de la Institución Educativa Técnico Departamental Natania – San Andrés Islas**

Apreciado Docente:

Se solicita la colaboración para diligenciar esta encuesta con la finalidad de recolectar información desde su perfil de mediación en el aprendizaje estudiantil y caracterizar la práctica evaluativa desde una dinámica conceptual, estructural y funcional como referentes para el fortalecimiento de la calidad educativa. Dicha información sirve como apoyo para el diseño de la propuesta teórica de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa. La información suministrada por Usted es de carácter confidencial y solo será tratada con fines netamente investigativos. Se agradece responder la totalidad de los planteamientos.

Instrucciones

Este instrumento consta de preguntas organizadas según las variables, dimensiones e indicadores, distribuidas en las siguientes partes: Datos Generales, Práctica Evaluativa, Desempeño Académico Estudiantil y Calidad Educativa. Responda todas las preguntas que se hacen según su formación y experiencia. Seleccione con una “X” la respuesta que se considere

conveniente para cada pregunta, según los niveles de escala: 1: Nunca, 2: Casi Nunca 3: Algunas veces, 4: Casi siempre, 5: Siempre.

. PARTE I: DATOS GENERALES					
<i>Marque con un X la respuesta que considere</i>					
Años de Experiencia:	0 a 5 años	6 a 15 años	16 a 30 años	31 años o más	
Formación académica:	Licenciado	Especialista	Magister	Doctorado	
Estatuto Docente:	2277			1278	
Grados en los que elabora	1°	2°	3°	4°	5°
Área	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Otros
Puntaje obtenido en la última evaluación de desempeño	No satisfactorio (1 a 59)	Satisfactorio (60 a 89)	Sobresaliente (90 a 100)	No aplica	

PARTE II: PRACTICA EVALUATIVA					
Variable 1: Práctica Evaluativa.	ESCALA				
Dimensión 1: Currículo	1	2	3	4	5
Indicador 1.1.1 Plan de estudio	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. La Institución ha dispuesto planes de estudio para el Ciclo de Básica Primaria de las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales contextualizados y pertinentes.					
2. Los objetivos del plan de estudio permiten definir una ruta procedimental para el proceso de evaluación de los aprendizajes.					
3. El plan de estudio definen las competencias de desempeño según periodo académico, de tal manera que se orienten procesos de mediación didáctica que contribuya al desarrollo de las referidas competencias.					

Indicador 1.1.2 Enfoque Metodológico	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4. El componente epistemológico/metodológico del currículo guarda un sentido de correspondencia con la modalidad técnica que ofrece la institución.					
5. Los principios que subyacen a la visión epistemológica/ metodológica del currículo fundamentan el proceso de mediación didáctica y evaluación de los aprendizajes.					
Indicador 1.1.3 Evaluación	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
6. El proceso de evaluación de los aprendizajes se fundamenta en los Estándares y el Decreto 1290 del 2009.					
7. La gestión del currículo integra estrategias de retroalimentación que fundamentadas en los resultados de la evaluación contribuyan al mejoramiento de los procesos pedagógicos.					
Variable 1: Práctica Evaluativa. Dimensión 2: Planeación	ESCALA				
Indicador 1.2.1 Contenidos de Aprendizajes	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
8. Los contenidos de aprendizaje se contextualizan para favorecer la definición de un perfil centrado en conocimiento, habilidades, actitudes, y valores.					
9. La disposición de contenidos en los planes de estudio obedece a una lógica secuencial y coherencia interna entre las diferentes unidades y ejes temáticos disciplinares.					
10. La estrategia de mediación didáctica que expone el plan de estudio orienta el tratamiento interdisciplinar e integrador entre los diferentes contenidos de aprendizaje en las distintas áreas del currículo.					
Indicador 1.2.2 Momentos de la Evaluación	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
11. La planeación didáctica prevé procesos evaluativos centrados en el desarrollo de competencias desde el abordaje integrado de					

los contenidos disciplinares.					
12. La planeación didáctica define procesos de evaluación diagnóstica para identificar los aprendizajes previos del estudiante.					
13. La planeación didáctica define estrategias de evaluación para valorar y retroalimentar en forma permanente la progresividad en el desempeño académico estudiantil.					
14. La planeación didáctica incluye pruebas escritas para ser aplicadas al final de cada unidad programática con el fin de valorar la progresividad en el desarrollo de competencias.					
Indicador 1.2.3 Criterios de Evaluación	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
15. El proceso de evaluación previsto en la planeación didáctica se fundamenta en criterios explícitos que orientan el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y argumentativo.					
16. Los criterios de evaluación que se prevén como parte de la planeación didáctica se socializan con los estudiantes de tal manera que se apropien de los mismos.					
Variable 1: Práctica Evaluativa. Dimensión 3: Evaluación Didáctica	ESCALA				
Indicador 1.3.1 Técnicas de evaluación	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
17. Identifique la frecuencia con que integra al proceso didácticas técnicas evaluativas como:					
Observación					
Juego de Roles					
Portafolio					
Mapas Conceptuales					
Cuaderno					
Preparador de Clases					
Indicador 1.3.2 Instrumentos de Evaluación	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
18. Existe coherencia entre los instrumentos, contenidos y procedimientos para evaluar los aprendizajes.					

19. Utiliza instrumentos como la lista de cotejo, rubricas y guías de observación.					
Variable 1: Práctica Evaluativa. Dimensión 4: Practica pedagógica.		ESCALA			
	1	2	3	4	5
Indicador 1.4.1 Planeación de Aula	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
20. Diseña estrategias didácticas de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes.					
21. Implementa estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presentan dificultades en los procesos de aprendizaje.					
	1	2	3	4	5
Indicador 1.4.2 Estilo pedagógico	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
22. La práctica de aula es fortalecida cuando se considera el estilo pedagógico evidenciado en los contenidos y en las estrategias de enseñanza (proyectos, problemas, investigación en el aula).					
23. Socializa con sus estudiantes las estrategias de mediación que fundamentan su práctica pedagógica.					
24. La concepción de los métodos y estrategias didácticas planeadas por el docente, se corresponde con los perfiles, necesidades y expectativas de sus estudiantes.					
	1	2	3	4	5
Indicador 1.4.3 Proceso de Evaluación	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
25. La concepción de los métodos y estrategias de evaluación se corresponden con los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante.					
26. La planeación didáctica define procesos de evaluación formativa que contribuyan a fortalecer los aprendizajes y relaciones docente –estudiante.					
27. La planeación didáctica define procesos de autoevaluación como mecanismo de participación y fortalecimiento de valores y principios de carácter ético.					

PARTE III: DESEMPEÑO ACADÉMICO					
Variable 2: Desempeño Académico estudiantil Dimensión 1: Desempeño por competencias	ESCALA				
Indicador 2.1.1 Criterios de Desempeño	1 Nunca	2 Casi nunca	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre
28. Los resultados que evidencian el desarrollo de competencia en sus estudiantes se corresponden con los estándares que al respecto ha definido el estado colombiano.					
29. La planeación didáctica define estrategias de valoración integral del desempeño académico estudiantil (ser- saber – saber hacer – convivir).					
Indicador 2.1.2 Niveles de Desempeño	1 Nunca	2 Casi nunca	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre
30. La planeación didáctica define mecanismos de evaluación que se fundamentan en los criterios y escala del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) en cuanto a debilidades y logros de los estudiantes.					
31. La evaluación de los aprendizajes incorpora estrategias que evidencia los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes.					
Variable 2: Desempeño Académico estudiantil Dimensión 2: Evaluación por Competencias	ESCALA				
Indicador 2.2.1 Pruebas Externas	1 Nunca	2 Casi nunca	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre
32. Existe correspondencia entre los resultados de las pruebas externas con los resultados de las pruebas internas de la institución.					
33. Los resultados de las pruebas externas sirven de referencia para la toma de decisiones que orienten la transformación de la práctica pedagógica y el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil.					
	1	2	3	4	5

Indicador 2.2.2 Pruebas Internas	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
34. Resultados de las pruebas internas son coherentes con el resultado del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).					
35. Los resultados académicos de los estudiantes sirven como indicador para transformar las prácticas de aula y mejorar los desempeños.					
PARTE IV CALIDAD EDUCATIVA					
Variable 3: Calidad Educativa	ESCALA				
Dimensión 1: Formación Docente	1	2	3	4	5
Indicador 3.1.1 Perfil Docente	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
36. Analiza lo que sucede en el aula para tomar decisiones acerca de las debilidades y fortalezas de los estudiantes.					
37. Facilita los procesos de aprendizajes a través de diversas metodologías que contribuyen a los objetivos institucionales.					
Indicador 3.1.2 Desempeño Docente	1	2	3	4	5
Indicador 3.1.2 Desempeño Docente	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
38. Actualiza sus conocimientos pedagógicos, didácticos y contenidos propios del área que enseña.					
Variable 3: Calidad Educativa	ESCALA				
Dimensión 2: Gestión Educativa	1	2	3	4	5
Indicador 3.2.1 Recursos	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
39. La Institución dispone de recursos (humanos, técnicos y materiales didácticos) que contribuyen a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.					
Indicador 3.2.2 Resultados	1	2	3	4	5
Indicador 3.2.2 Resultados	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
40. El diseño e implementación de los planes de mejoramiento son coherentes con los resultados académicos de los estudiantes y son una herramienta para mejorar la calidad educativa.					

ANEXO 4 Juicio de Experto

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO**IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO**

Nombre y Apellido:		Documento de Identidad
Nairo Kenneth DE AYO		88155965
Profesión		
Docente		
Institución donde trabaja		Cargo que desempeña
Antonio Santos.		Docente
Tiempo en el cargo		
25 años.		

IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO
ESTUDIANTIL Y CALIDAD EDUCATIVA

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**OBJETIVO GENERAL**

Diseñar una propuesta de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir la evaluación como un proceso continuo asociado a la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar las prácticas evaluativas empleadas en los niveles de la educación Básica en el Ciclo de Primaria como fundamento de la mediación didáctica-pedagógica.
- Describir los instrumentos de evaluación desde su perfil de mediación en el aprendizaje estudiantil.
- Definir la práctica evaluativa en función del desarrollo de competencias y perfiles de desempeño estudiantil.
- Caracterizar desde una dinámica conceptual, estructural y funcional buenas prácticas evaluativas como referentes para el fortalecimiento de la calidad educativa.



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

JUICIO DEL EXPERTO

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO
ACADÉMICO ESTUDIANTIL Y CALIDAD EDUCATIVA**

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario docente se evidencia la información y la aplicación de la práctica evaluativa, de forma:

Suficiente: _____ X _____

Medianamente suficiente: _____

Insuficiente _____

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido _____ X _____

No Válido: _____



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Nairo Kenafu DE Amos con Cédula de Ciudadanía
N° 88155965, certifico que realicé el juicio de experto del cuestionario a docentes
del Ciclo de Básica Primaria diseñado por, Ledys María Guerra Torrejano y Dinah Inés Pinzón
Mitchell en la investigación titulada:

PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO
ACADÉMICO ESTUDIANTIL Y CALIDAD EDUCATIVA

Firma:

Fecha:

16/10/2018



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido: Margareth Yasid Mitchell Bent		Documento de Identidad 40'990-258
Profesión: Magister en Educación		
Institución donde trabaja I.E Antonia Santos	Cargo que desempeña Coordinadora	
Tiempo en el cargo 2 Años		

IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO
ESTUDIANTIL Y CALIDAD EDUCATIVA

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir la evaluación como un proceso continuo asociado a la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar las prácticas evaluativas empleadas en los niveles de la educación Básica en el Ciclo de Primaria como fundamento de la mediación didáctica-pedagógica.
- Describir los instrumentos de evaluación desde su perfil de mediación en el aprendizaje estudiantil.
- Definir la práctica evaluativa en función del desarrollo de competencias y perfiles de desempeño estudiantil.
- Caracterizar desde una dinámica conceptual, estructural y funcional buenas prácticas evaluativas como referentes para el fortalecimiento de la calidad educativa.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

JUICIO DEL EXPERTO

PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO
ACADÉMICO ESTUDIANTIL Y CALIDAD EDUCATIVA

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario docente se evidencia la información y la aplicación de la práctica evaluativa, de forma:

Suficiente: X
Medianamente suficiente:
Insuficiente

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
No Válido:



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Margareth Yasid Mitchell Bent con Cédula de Ciudadanía N° 40'990.258, certifico que realicé el juicio de experto del cuestionario a docentes del Ciclo de Básica Primaria diseñado por, Ledys María Guerra Torrejano y Dinah Inés Pinzón Mitchell en la investigación titulada:

PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO
ACADÉMICO ESTUDIANTIL Y CALIDAD EDUCATIVA

Firma:

Fecha:

11 de Octubre 2018

ANEXO 5 Coeficiente de confiabilidad de alfa cronbach: cuestionario dirigido a docentes

Coeficiente de Confiabilidad de Alfa Cronbach - Cuestionario a docente

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	Suma de Items
Sujetos																																									
DOCENTE 1	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4	5	5	3	5	4	4	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	1	4	180
DOCENTE 2	4	4	4	4	3	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	5	5	168
Varianza S ²	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	2,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	2,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	2,00	0,50	0,50	0,50	0,50	8,00	0,50
Σ Si ² : 4,50																																									72,00

K: El número de ítems
 Σ Si² : Sumatoria de ítems
 S_T² : La Varianza de ítems
 α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right] \quad \alpha : 0,96$$

Al aplicar el coeficiente de Alfa de Cronbach se obtuvo 0,96, arrojando un resultado de buen índice (fiabilidad respetable) para la investigación de campo.

ANEXO 6 *Matriz de correlaciones*

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
Correlación	V1	1	0,627	0,757	0,019	0,238	0,256	0,432	0,593	0,196	0,586	0,483	0,303	0,347	0,291	0,299
	V2	0,627	1	0,291	0,058	0,255	0,597	0,746	0,831	0,746	0,496	0,161	-0,101	0,41	0,408	0,353
	V3	0,757	0,291	1	-0,199	0,028	0	0,135	0,408	0,135	0,155	0,775	0,693	0,434	0,2	0,373
	V4	0,019	0,058	-0,199	1	0,738	0,032	-0,045	0,096	0,253	0,29	-0,061	0,344	0,179	0,331	0,093
	V5	0,238	0,255	0,028	0,738	1	0,289	0,209	0,14	0,285	0,241	-0,109	0,342	-0,015	-0,113	-0,092
	V6	0,256	0,597	0	0,032	0,289	1	0,395	0,085	0,461	0,076	0,054	-0,169	0,159	0,146	-0,137
	V7	0,432	0,746	0,135	-0,045	0,209	0,395	1	0,667	0,636	0,731	-0,075	-0,234	0,366	0,067	0,503
	V8	0,593	0,831	0,408	0,096	0,14	0,085	0,667	1	0,667	0,586	0,225	0,101	0,537	0,466	0,624
	V9	0,196	0,746	0,135	0,253	0,285	0,461	0,636	0,667	1	0,313	0,174	0,078	0,658	0,539	0,44
	V10	0,586	0,496	0,155	0,29	0,241	0,076	0,731	0,586	0,313	1	-0,029	-0,089	0,42	0,31	0,506
	V11	0,483	0,161	0,775	-0,061	-0,109	0,054	-0,075	0,225	0,174	-0,029	1	0,703	0,42	0,443	0,258
	V12	0,303	-0,101	0,693	0,344	0,342	-0,169	-0,234	0,101	0,078	-0,089	0,703	1	0,376	0,173	0,323
	V13	0,347	0,41	0,434	0,179	-0,015	0,159	0,366	0,537	0,658	0,42	0,42	0,376	1	0,705	0,708
	V14	0,291	0,408	0,2	0,331	-0,113	0,146	0,067	0,466	0,539	0,31	0,443	0,173	0,705	1	0,326
	V15	0,299	0,353	0,373	0,093	-0,092	-0,137	0,503	0,624	0,44	0,506	0,258	0,323	0,708	0,326	1
	V16	0,528	0,458	0,363	0,093	0,29	0,177	0,408	0,528	0,082	0,469	0,112	0,21	0,066	0	0,282
	V17.1	0,014	0,5	-0,049	0,049	-0,201	-0,072	0,232	0,7	0,496	0,114	0,136	-0,085	0,346	0,491	0,435
V17.2	-0,238	-0,079	-0,091	-0,09	-0,294	-0,398	0,061	0,29	0,143	0,164	-0,05	-0,052	0,344	0,272	0,211	
V17.3	-0,368	-0,184	-0,632	0,209	-0,125	0,278	-0,085	-0,368	-0,085	0,098	-0,42	-0,438	0,137	0,158	-0,059	
V17.4	0,154	0,374	-0,302	0,275	0,395	0,775	0,357	-0,11	0,255	0,293	-0,293	-0,393	-0,082	0,076	-0,282	
V17.5	0,399	0,185	0,234	0,697	0,561	-0,245	0,248	0,399	0,338	0,596	0,166	0,405	0,417	0,368	0,358	
V17.6	0,202	0,303	0	0,535	0,489	-0,085	0,467	0,403	0,545	0,537	0	0,1	0,376	0,26	0,323	

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
	V18	0,055	0,164	0,188	0,601	0,292	0,092	-0,127	0,273	0,549	0,049	0,381	0,542	0,713	0,751	0,263
	V19	0,457	0,594	0,033	0,498	0,646	0,734	0,383	0,224	0,383	0,337	0,129	0,058	0,091	0,167	-0,016
	V20	0,552	0,368	0,632	0,349	0,268	0	0	0,552	0,284	0,163	0,7	0,73	0,514	0,474	0,442
	V21	0,347	0,6	0,434	0,179	0,077	0,159	0,366	0,726	0,804	0,252	0,54	0,376	0,824	0,705	0,556
	V22	0,039	0,196	0,27	-0,312	-0,209	0	0,364	0,275	0,455	0,104	-0,075	0	0,512	0,135	0,44
	V23	0,857	0,767	0,465	0,188	0,372	0,378	0,522	0,676	0,383	0,6	0,143	0,089	0,42	0,31	0,361
	V24	0,41	0,537	0,217	0,467	0,566	0,318	0,073	0,41	0,512	0,084	0,06	0,188	0,235	0,434	-0,101
	V25	0,376	0,376	0,258	-0,028	-0,036	0,63	0,348	0,075	0,406	0,333	0,429	0	0,42	0,516	0
	V26	0,638	0,682	0,529	0,275	0,501	0,332	0,561	0,638	0,561	0,41	0,209	0,393	0,451	0,151	0,599
	V27	0,273	0,164	-0,188	0,269	-0,027	-0,092	0,127	0,273	-0,127	0,631	-0,312	-0,325	0,102	0,376	0,088
	V28	0,676	0,451	0,775	-0,171	0	0,189	0,522	0,451	0,348	0,4	0,714	0,447	0,42	0,194	0,542
	V29	0,7	0,329	0,834	-0,016	0,132	-0,216	0,232	0,529	0,232	0,266	0,679	0,595	0,346	0,196	0,435
	V30	0,589	0,665	0,13	0,151	0,175	0,668	0,308	0,361	0,22	0,354	0,253	-0,113	0,142	0,359	0,03
	V31	0,567	0,508	0,308	0,17	0,478	0,751	0,208	0,09	0,161	0,079	0,322	0,178	-0,056	0	-0,144
	V32	0,296	0,084	0,073	0	-0,041	0,531	-0,049	-0,211	-0,293	0,112	0,161	0	-0,039	0,036	-0,034
	V33	0,303	0,199	0,036	-0,059	0,117	0,473	-0,024	-0,073	-0,315	-0,028	0,02	-0,062	-0,253	-0,251	-0,117
	V34	-0,196	-0,039	-0,337	-0,223	-0,152	0,592	-0,045	-0,432	-0,273	-0,209	-0,149	-0,35	-0,366	-0,27	-0,314
	V35	0,113	0	0	0,043	0	0,378	-0,261	-0,225	-0,348	-0,2	0,214	0,112	-0,21	-0,097	-0,09
	V36	0,46	0,644	0,316	-0,105	-0,179	0,463	0,107	0,46	0,426	0	0,525	0	0,343	0,632	0,074
	V37	-0,039	0,275	0,135	0,491	0,209	0	-0,091	0,432	0,636	-0,104	0,373	0,467	0,585	0,674	0,314
V38	0,13	0,13	0,447	-0,345	-0,063	0	-0,302	0,13	0,101	-0,577	0,247	0,258	0	0	-0,209	
V39	-0,241	-0,362	0	-0,365	-0,351	-0,505	0,14	-0,121	-0,186	0,107	-0,229	-0,12	-0,112	-0,311	0,193	
V40	0,055	0,164	0,188	0,021	-0,027	0,275	0,38	0,055	0,549	0,243	0,243	0,108	0,509	0,376	0,263	

		V16	V17.1	V17.2	V17.3	V17.4	V17.5	V17.6	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
Correlación	V1	0,528	0,014	-	-	0,154	0,399	0,202	0,055	0,457	0,552	0,347	0,039	0,857	0,41	0,376	0,638	0,273
	V2	0,458	0,5	-	-	0,374	0,185	0,303	0,164	0,594	0,368	0,6	0,196	0,767	0,537	0,376	0,682	0,164
	V3	0,363	-	-	-	-	0,234	0	0,188	0,033	0,632	0,434	0,27	0,465	0,217	0,258	0,529	-0,188

			0,049	0,091	0,632	0,302												
V4	0,093	0,049	-0,09	0,209	0,275	0,697	0,535	0,601	0,498	0,349	0,179	-0,312	0,188	0,467	-0,028	0,275	0,269	
V5	0,29	-	-	-	0,395	0,561	0,489	0,292	0,646	0,268	0,077	-0,209	0,372	0,566	-0,036	0,501	-0,027	
V6	0,177	-	-	0,278	0,775	-	-	0,092	0,734	0	0,159	0	0,378	0,318	0,63	0,332	-0,092	
V7	0,408	0,232	0,061	-	0,357	0,248	0,467	-0,127	0,383	0	0,366	0,364	0,522	0,073	0,348	0,561	0,127	
V8	0,528	0,7	0,29	-	-0,11	0,399	0,403	0,273	0,224	0,552	0,726	0,275	0,676	0,41	0,075	0,638	0,273	
V9	0,082	0,496	0,143	-	0,255	0,338	0,545	0,549	0,383	0,284	0,804	0,455	0,383	0,512	0,406	0,561	-0,127	
V10	0,469	0,114	0,164	0,098	0,293	0,596	0,537	0,049	0,337	0,163	0,252	0,104	0,6	0,084	0,333	0,41	0,631	
V11	0,112	0,136	-0,05	-0,42	-	0,166	0	0,381	0,129	0,7	0,54	-0,075	0,143	0,06	0,429	0,209	-0,312	
V12	0,21	-	-	-	-	0,405	0,1	0,542	0,058	0,73	0,376	0	0,089	0,188	0	0,393	-0,325	
V13	0,066	0,346	0,344	0,137	-	0,417	0,376	0,713	0,091	0,514	0,824	0,512	0,42	0,235	0,42	0,451	0,102	
V14	0	0,491	0,272	0,158	0,076	0,368	0,26	0,751	0,167	0,474	0,705	0,135	0,31	0,434	0,516	0,151	0,376	
V15	0,282	0,435	0,211	-	-	0,358	0,323	0,263	-0,016	0,442	0,556	0,44	0,361	-0,101	0	0,599	0,088	
V16	1	0,148	0,165	-	0,046	0,02	-0,21	-0,038	0,222	0,383	0,066	-0,082	0,406	0,066	0,052	0,412	0,417	
V17.1	0,148	1	0,467	-	-	0,057	0,17	0,323	0,008	0,466	0,666	-0,033	0,19	0,133	-0,19	0,13	0,138	
V17.2	0,165	0,467	1	0,057	-	0,015	0	0,312	-0,561	0,096	0,344	0,183	-0,257	-0,246	-0,117	-0,377	0,312	
V17.3	-	-	0,057	1	0,406	-	-	0,119	0,169	-0,3	-0,171	-0,171	-0,098	-0,24	0,163	-0,335	0,356	
V17.4	0,046	-	-	0,406	1	0,013	0,131	-0,071	0,695	-0,359	-0,205	-0,051	0,293	0,328	0,586	0,2	0,213	
V17.5	0,02	0,057	0,015	-	0,013	1	0,868	0,471	0,296	0,423	0,417	0,023	0,44	0,453	0,043	0,442	0,22	
V17.6	-0,21	0,17	0	-	0,131	0,868	1	0,325	0,347	0,183	0,47	0,117	0,358	0,376	0,075	0,393	0	
V18	-	0,323	0,312	0,119	-	0,471	0,325	1	0,157	0,594	0,713	0,127	0,146	0,509	0,243	0,213	0,059	
V19	0,222	0,008	-	0,169	0,695	0,296	0,347	0,157	1	0,317	0,199	-0,383	0,596	0,453	0,388	0,518	0,031	

V20	0,383	0,466	0,096	-0,3	0,359	0,423	0,183	0,594	0,317	1	0,686	-0,213	0,49	0,343	0	0,478	0
V21	0,066	0,666	0,344	0,171	0,205	0,417	0,47	0,713	0,199	0,686	1	0,293	0,42	0,412	0,28	0,451	-0,102
V22	0,082	0,033	0,183	0,171	0,051	0,023	0,117	0,127	-0,383	-0,213	0,293	1	0,104	0,146	0,174	0,357	-0,127
V23	0,406	0,19	0,257	0,098	0,293	0,44	0,358	0,146	0,596	0,49	0,42	0,104	1	0,588	0,2	0,761	0,34
V24	0,066	0,133	0,246	-0,24	0,328	0,453	0,376	0,509	0,453	0,343	0,412	0,146	0,588	1	0,14	0,533	0,102
V25	0,052	-0,19	0,117	0,163	0,586	0,043	0,075	0,243	0,388	0	0,28	0,174	0,2	0,14	1	0,098	0,081
V26	0,412	0,13	0,377	0,335	0,2	0,442	0,393	0,213	0,518	0,478	0,451	0,357	0,761	0,533	0,098	1	-0,071
V27	0,417	0,138	0,312	0,356	0,213	0,22	0	0,059	0,031	0	-0,102	-0,127	0,34	0,102	0,081	-0,071	1
V28	0,312	0	0,234	-0,49	0	0,259	0,224	0	0,259	0,408	0,42	0,261	0,4	0	0,5	0,586	-0,243
V29	0,148	0,133	0,156	0,714	0,353	0,55	0,425	0,138	0,107	0,621	0,506	0,165	0,494	0,293	0,063	0,575	-0,231
V30	0,355	0,272	0,325	0,227	0,493	0,011	0	0,061	0,796	0,413	0,248	-0,44	0,657	0,283	0,421	0,321	0,306
V31	0,269	0,176	0,729	0,065	0,582	0,017	0	-0,032	0,875	0,324	0,056	-0,346	0,556	0,389	0,397	0,504	-0,161
V32	0,351	0,249	0,395	0,436	0,439	0,339	0,503	-0,136	0,461	0,115	-0,275	-0,391	0,225	-0,197	0,375	0,055	0,273
V33	0,369	0,044	-0,44	0,25	0,258	0,366	0,436	-0,304	0,534	0,227	-0,253	-0,557	0,362	-0,097	-0,046	0,149	0,101
V34	0,163	0,232	0,306	0,469	0,484	0,721	0,642	-0,38	0,293	-0,32	-0,475	-0,364	-0,209	-0,402	0,261	-0,255	0
V35	0,234	0	-0,41	0,306	0,146	0,388	0,503	-0,121	0,453	0,306	-0,21	-0,653	0,1	-0,21	0	0	0
V36	0	0,543	0,143	-0,05	0,12	0,053	0	0,297	0,423	0,5	0,6	-0,107	0,49	0,429	0,408	0,239	0
V37	0,082	0,629	0,306	0,085	0,255	0,383	0,35	0,887	0,113	0,64	0,804	0,091	0,104	0,512	0	0,255	-0,127
V38	-0,09	0,11	0,068	0,566	0,338	0,224	0,258	0,14	-0,224	0,236	0,243	0,302	0,115	0,485	-0,192	0,169	-0,42
V39	0	0,305	0,25	0,262	0,235	0,069	-0,06	-0,389	-0,692	-0,546	-0,337	0,558	-0,428	-0,449	-0,089	-0,156	0
V40	0,189	0,231	0,028	0	0,355	0,22	0,325	0,294	0,031	-0,198	0,306	0,633	-0,049	0,102	0,728	0,213	-0,176

		V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	V36	V37	V38	V39	V40
Correlación	V1	0,676	0,7	0,589	0,567	0,296	0,303	-0,196	0,113	0,46	-0,039	0,13	-0,241	0,055
	V2	0,451	0,329	0,665	0,508	0,084	0,199	-0,039	0	0,644	0,275	0,13	-0,362	0,164
	V3	0,775	0,834	0,13	0,308	0,073	0,036	-0,337	0	0,316	0,135	0,447	0	0,188
	V4	-0,171	-0,016	0,151	0,17	0	-0,059	-0,223	0,043	-0,105	0,491	-0,345	-0,365	0,021
	V5	0	0,132	0,175	0,478	-0,041	0,117	-0,152	0	-0,179	0,209	-0,063	-0,351	-0,027
	V6	0,189	-0,216	0,668	0,751	0,531	0,473	0,592	0,378	0,463	0	0	-0,505	0,275
	V7	0,522	0,232	0,308	0,208	-0,049	-0,024	-0,045	-0,261	0,107	-0,091	-0,302	0,14	0,38
	V8	0,451	0,529	0,361	0,09	-0,211	-0,073	-0,432	-0,225	0,46	0,432	0,13	-0,121	0,055
	V9	0,348	0,232	0,22	0,161	-0,293	-0,315	-0,273	-0,348	0,426	0,636	0,101	-0,186	0,549
	V10	0,4	0,266	0,354	0,079	0,112	-0,028	-0,209	-0,2	0	-0,104	-0,577	0,107	0,243
	V11	0,714	0,679	0,253	0,322	0,161	0,02	-0,149	0,214	0,525	0,373	0,247	-0,229	0,243
	V12	0,447	0,595	-0,113	0,178	0	-0,062	-0,35	0,112	0	0,467	0,258	-0,12	0,108
	V13	0,42	0,346	0,142	-0,056	-0,039	-0,253	-0,366	-0,21	0,343	0,585	0	-0,112	0,509
	V14	0,194	0,196	0,359	0	0,036	-0,251	-0,27	-0,097	0,632	0,674	0	-0,311	0,376
	V15	0,542	0,435	0,03	-0,144	-0,034	-0,117	-0,314	-0,09	0,074	0,314	-0,209	0,193	0,263
	V16	0,312	0,148	0,355	0,269	0,351	0,369	0,163	0,234	0	-0,082	-0,09	0	-0,189
	V17.1	0	0,133	0,272	-0,176	-0,249	-0,044	-0,232	0	0,543	0,629	0,11	-0,305	-0,231
	V17.2	-0,234	-0,156	-0,325	-0,729	-0,395	-0,44	-0,306	-0,41	-0,143	0,306	-0,068	0,25	-0,028
	V17.3	-0,49	-0,714	0,227	-0,065	0,436	0,25	0,469	0,306	-0,05	-0,085	-0,566	-0,262	0
	V17.4	0	-0,353	0,493	0,582	0,439	0,258	0,484	0,146	0,12	-0,255	-0,338	-0,235	0,355
V17.5	0,259	0,55	0,011	0,017	-0,339	-0,366	-0,721	-0,388	-0,053	0,383	-0,224	-0,069	0,22	
V17.6	0,224	0,425	0	0	-0,503	-0,436	-0,642	-0,503	0	0,35	-0,258	-0,06	0,325	
V18	0	0,138	0,061	-0,032	-0,136	-0,304	-0,38	-0,121	0,297	0,887	0,14	-0,389	0,294	
V19	0,259	0,107	0,796	0,875	0,461	0,534	0,293	0,453	0,423	0,113	-0,224	-0,692	0,031	
V20	0,408	0,621	0,413	0,324	0,115	0,227	-0,32	0,306	0,5	0,64	0,236	-0,546	-0,198	

V21	0,42	0,506	0,248	0,056	-0,275	-0,253	-0,475	-0,21	0,6	0,804	0,243	-0,337	0,306
V22	0,261	0,165	-0,44	-0,346	-0,391	-0,557	-0,364	-0,653	-0,107	0,091	0,302	0,558	0,633
V23	0,4	0,494	0,657	0,556	0,225	0,362	-0,209	0,1	0,49	0,104	0,115	-0,428	-0,049
V24	0	0,293	0,283	0,389	-0,197	-0,097	-0,402	-0,21	0,429	0,512	0,485	-0,449	0,102
V25	0,5	0,063	0,421	0,397	0,375	-0,046	0,261	0	0,408	0	-0,192	-0,089	0,728
V26	0,586	0,575	0,321	0,504	0,055	0,149	-0,255	0	0,239	0,255	0,169	-0,156	0,213
V27	-0,243	-0,231	0,306	-0,161	0,273	0,101	0	0	0	-0,127	-0,42	0	-0,176
V28	1	0,76	0,253	0,397	0,14	0	-0,131	0	0,306	0	0	0,134	0,485
V29	0,76	1	0,08	0,227	-0,249	-0,15	-0,629	-0,19	0,31	0,232	0,329	0	0,138
V30	0,253	0,08	1	0,77	0,663	0,715	0,418	0,632	0,722	0,044	-0,146	-0,743	-0,184
V31	0,397	0,227	0,77	1	0,595	0,682	0,415	0,596	0,487	-0,069	0,076	-0,637	-0,032
V32	0,14	-0,249	0,663	0,595	1	0,808	0,783	0,843	0,229	-0,342	-0,324	-0,375	-0,136
V33	0	-0,15	0,715	0,682	0,808	1	0,678	0,904	0,284	-0,315	-0,08	-0,595	-0,574
V34	-0,131	-0,629	0,418	0,415	0,783	0,678	1	0,718	0,053	-0,455	-0,302	-0,209	-0,127
V35	0	-0,19	0,632	0,596	0,843	0,904	0,718	1	0,306	-0,131	-0,144	-0,601	-0,485
V36	0,306	0,31	0,722	0,487	0,229	0,284	0,053	0,306	1	0,426	0,354	-0,655	0
V37	0	0,232	0,044	-0,069	-0,342	-0,315	-0,455	-0,131	0,426	1	0,302	-0,419	0,127
V38	0	0,329	-0,146	0,076	-0,324	-0,08	-0,302	-0,144	0,354	0,302	1	-0,154	-0,14
V39	0,134	0	-0,743	-0,637	-0,375	-0,595	-0,209	-0,601	-0,655	-0,419	-0,154	1	0,389
V40	0,485	0,138	-0,184	-0,032	-0,136	-0,574	-0,127	-0,485	0	0,127	-0,14	0,389	1

Fuente: Elaboración propia usando SPSS (2018)

ANEXO 7 Ejemplo de proyecto de aula

CLUB

estudi

sobre

CURS

PART

DURA

PLAN

Preser

El proy
estudia
Natani
oportu:
esta m:
se con
agua. E
Cienci:
conten
signific



los

Natania

de
;
del
;
aje

Justificación

Se busca crear conciencia de las consecuencias negativas hacia el medio ambiente por la inadecuada utilización del agua, orientándoles hacia conductas de respeto, aprovechamiento responsable de los recursos del medio y cuidado hacia la naturaleza y en especial para el ahorro del agua. De igual manera también se tiene la intención de

incorporar la utilización de las TIC como herramientas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este proyecto es pertinente, teniendo en cuenta que en la Isla de San Andrés, las únicas fuentes de agua naturales son los dos acuíferos subterráneos localizados en el norte y sur de la Isla; de éstos se extrae el agua para uso de todos los habitantes, sin embargo debido a la sobre explotación del recurso y al desperdicio que se hace de éste recurso natural cada día se hace necesario implementar acciones que contribuyan al ahorro del agua.

La educación Ambiental propicia estrategias preventivas y reorienta patrones de consumo, así como promueve la participación y el compromiso social. Debe incluirse en las propuestas educativas dirigidas a la sociedad con el fin de fomentar actitudes y acciones concretas que estimulen un desarrollo verdaderamente sostenible.

Teniendo en cuenta que el agua del acueducto llega a los hogares cada 15 días o 1 vez al mes y que sólo se cuenta con el agua lluvia que se recoge y se almacena en las cisternas se hace necesario implementar El proyecto “Club Protectores del Agua”, éste tiende a concienciar a los alumnos y a la comunidad educativa, sobre el desigual acceso al agua potable, reflexionar acerca de la necesidad de comprometerse como usuarios responsables y promover acciones para favorecer un uso más sostenible, tratando de proponer soluciones a problemas locales, mediante una actitud de cooperación y solidaridad.

Dado que el conocimiento es un fenómeno social, es decir, en su construcción está la influencia de los otros, y por eso el aprendizaje implica la apropiación de los saberes de una cultura mediante la reconstrucción y construcción de los mismos. En este sentido, la perspectiva sociocultural afirma que el estudiante no aprende aislado. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.

A partir de la realización de este proyecto se espera, no solamente, profundizar la articulación curricular, favoreciendo el desarrollo personal, sino extender la articulación con la comunidad, permitiendo un desarrollo socio comunitario en la comunidad educativa y los aprendizajes adquiridos por los estudiantes del grado 9.

Pregunta de Investigación
¿De qué manera el Club Protectores del Agua puede lograr que los estudiantes del grado 9 de la I.E.T.D.Natania asuman una actitud responsable frente al uso y ahorro del agua a partir de los conocimientos y competencias interdisciplinarias de algunas áreas del currículo?
Exploración previa
<p>¿Qué es el agua?</p> <p>¿Qué puedes deducir de la fórmula química del agua (H₂O)?</p> <p>¿De dónde se surte la Isla para abastecer de agua a la población?</p> <p>¿Qué diferencias encuentras entre el agua lluvia, el agua del mar y el agua del acueducto?</p> <p>¿En qué actividades utilizan el agua en sus hogares y en la escuela?</p> <p>¿Desde el punto de vista químico Qué clases de agua conoces?</p> <p>¿Qué es materia y cuáles son los estados de la materia?</p>
Objetivos del proyecto
<p>Objetivo General:</p> <p>Diseñar, elaborar y llevar a cabo estrategias educativas que permitan a los estudiantes de 9, asumir una actitud responsable frente al uso, cuidado y ahorro del agua en la Institución Educativa Técnico Departamental Natania a través del trabajo por proyectos.</p> <p>Concienciar a la población estudiantil del grado 9 de la Institución Educativa Técnico Departamental Natania, sobre la importancia de ahorrar el agua a través de diferentes acciones encaminadas al desarrollo de hábitos de consumo responsable, utilizando las TIC como herramientas facilitadoras para la un aprendizaje significativo y colaborativo.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular situaciones de la vida cotidiana (experimentos caseros, factura del agua, cuentos, leyendas, folletos, técnicas grupales...) en términos científicos, elaborando estrategias para observar, medir, interpretar, organizar tomar

decisiones y comunicar los resultados desde el trabajo individual y en equipo.

- Valorar la importancia del recurso hídrico y darle el uso más racional y adecuado.
- Desarrollar acciones para identificar el estado actual del recurso hídrico en la Isla y proponer alternativas para preservarla, mejorarla y hacer un uso racional de la misma.
- Aplicar acciones que contribuyan a ahorrar el agua en los hogares y en el colegio.
- Identificar los estados y los cambios de estado de la materia en el ciclo del agua.
- Diferenciar las características de los gases y los líquidos (fluidos).
- Relacionar los métodos de separación de mezclas más óptimos en el proceso de obtener agua potable.
- Reconocer las propiedades físicas y químicas del agua y su relación con las disoluciones.
- Reconocer la importancia del agua en la salud de los seres humanos.

Competencias

El proyecto Club protectores del agua, se crea como una estrategia básica para el desarrollo de competencias científicas, ciudadanas, comunicativas, resolución de problemas y toma de decisiones, así como el desarrollo de un aprendizaje más significativo, a través de estrategias pedagógicas innovadoras, donde el estudiante es el líder de su propio aprendizaje, en el que este pueda crear sus propios conceptos, permitiéndoles desarrollar la capacidad de pensar, participar, proponer y diseñar.

Por otro lado, los estudiantes estarán en la capacidad de construir y apropiarse del conocimiento, haciéndolo más significativo y por lo tanto serán promotores de actividades de conciencia ambiental que permitan mejorar la calidad de vida de ellos mismos y de la comunidad educativa.

Además, permite la capacidad de investigar de los estudiantes, en la que se cuestionan, indagan, innovan, incorporan otros saberes y otros actores de la comunidad, direccionado todo el proceso bajo el trabajo colaborativo y cooperativo. Siendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un acto interdisciplinario, éste proyecto incluye las áreas de

Lenguaje, Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática.

Referentes conceptuales

ESTADOS DE LA MATERIA

La materia se presenta en **tres estados** o **formas de**

Agregación: *sólido, líquido y gaseoso.*

Dadas las condiciones existentes en la superficie terrestre, sólo algunas sustancias pueden hallarse de modo natural en los tres estados, tal es el caso del agua.

La mayoría de sustancias se presentan en un estado concreto. Así, los metales o las sustancias que constituyen los minerales se encuentran en estado sólido y el oxígeno o el CO₂ en estado gaseoso:

- **Los sólidos:** Tienen forma y volumen constantes. Se caracterizan por la rigidez y regularidad de sus estructuras.
- **Los líquidos:** No tienen forma fija pero sí volumen. La variabilidad de forma y el presentar unas propiedades muy específicas son características de los líquidos.
- **Los gases:** No tienen forma ni volumen fijos. En ellos es muy característica la gran variación de volumen que experimentan al cambiar las condiciones de temperatura y presión.

Estados de la materia	Propiedades	Características
Estado sólido	Materia fija	1) La fuerza de atracción entre las moléculas individuales es mayor que la energía que causa separación. 2) Mantiene su forma y volumen.

		3) Las moléculas se encierran en su posición limitando su energía vibracional.
Estado líquido	Fluidos cuyos lados de carga negativa atraen las cargas positivas	1) Átomos chocan pero se mantienen cerca. 2) Toma la forma de lo que lo contiene.
Estado gaseoso	Gases de átomos con poca interacción	Puede ser comprimido tomando formas indefinidas
Estado plasmático	Gases calientes e ionizados, por lo tanto altamente energéticos	1) Las moléculas se separan voluntariamente. 2) Sólo existen átomos sueltos.
Estado condensado de Bose-Einstein	Superfluidos gaseosos enfriados a temperaturas cercanas al cero absoluto (-273.15°C).	Se considera un estado imposible pues se necesita luz para verlo, lo que elevaría su temperatura.

CAMBIOS DE ESTADO DE LA MATERIA

Los cambios de estados de la materia se producen mediante procesos que permiten que la estructura molecular de la materia cambie de un estado a otro.

Se identifica los factores de temperatura y presión como influenciadores directos en los cambios de estado, pues al aumentar o disminuir las temperaturas, estas generan los procesos de alteración.

Tomando en cuenta los estados principales de materia (sólido, líquido, gaseoso y plasmático) podemos distinguir los siguientes procesos de cambio de estado.

Proceso	Cambio de estado	Ejemplo
Fusión	Sólido a líquido	Hielo
Solidificación	Líquido a sólido	Deshielo
Vaporización	Líquido a gaseoso	Vapor
Condensación	Gaseoso a líquido	Lluvia
Sublimación	Sólido a gaseoso	Hielo seco
Ionización	Gaseoso a plasma	Superficie del sol

CICLO DEL AGUA

El agua tiene la capacidad de pasar por los diferentes estados y es más de renovarse continuamente. A este proceso lo denominamos “CICLO DEL AGUA”

Etapas ciclo del agua:

Paso 1. El agua de los suelos, ríos, océanos y vegetación se evapora en el aire con la ayuda de los rayos solares. Al evaporarse, el agua deja atrás todos los elementos que la contaminan o la hacen no apta para beber (sales minerales, químicos, desechos).

Paso 2. Como el aire se enfría al subir, el agua se condensa y se forman las Nubes.

Paso 3. El agua de las nubes vuelve a caer a la tierra como lluvia (precipitación).

Paso 4. Parte de la lluvia pasa a las corrientes de agua y ríos, llegando a la ciudad, bosques, etc., que a su vez la transportan al mar. Otra parte se filtra y se une al agua subterránea. Y vuelve a empezar El ciclo.

MÉTODOS DE SEPARACIÓN DE MEZCLAS

Los métodos de separación de componentes de una mezcla más usados son:

Separación magnética, Decantación, Filtración, Destilación, Evaporación y cristalización Y Cromatografía.

PROPIEDADES FÍSICAS Y QUÍMICAS DEL AGUA

Nombre común que se aplica al estado líquido del compuesto de hidrógeno y oxígeno H₂O. Los antiguos filósofos consideraban el agua como un elemento básico que representaba a todas las sustancias líquidas. Los científicos no descartaron esta idea hasta la última mitad del siglo XVIII. En 1781 el químico británico Henry Cavendish sintetizó agua detonando una mezcla de hidrógeno y aire. Sin embargo, los resultados de este experimento no fueron interpretados claramente hasta dos años más tarde, cuando el químico francés Antoine Laurent de Lavoisier propuso que el agua no era un elemento sino un compuesto de oxígeno e hidrógeno. En un documento científico presentado en 1804, el químico francés Joseph Louis Gay-Lussac y el naturalista alemán Alexander von Humboldt demostraron conjuntamente que el agua consistía en dos volúmenes de hidrógeno y uno de oxígeno, tal como se expresa en la fórmula actual H₂O.

EL AGUA Y LAS DISOLUCIONES.

Debido a su polaridad y su habilidad para formar puentes de hidrógeno, el agua es un excelente solvente, lo que significa que puede disolver muchos tipos de moléculas diferentes. La mayoría de las reacciones químicas importantes para la vida se realizan en un ambiente acuoso dentro de las células y la capacidad del agua para disolver una amplia variedad de moléculas es fundamental para que dichas reacciones puedan llevarse a cabo.

IMPORTANCIA DEL AGUA

El agua tiene muchas propiedades únicas. Es la única sustancia que es encontrada en forma líquida a una temperatura comúnmente encontrada en el planeta Tierra.

Adicionalmente, es un gran solvente, lo que quiere decir que muchas sustancias se pueden disolver en ella. Esto permite que el agua transporte nutrientes a las células vivas y que también puedan ayudar a deshacerse de sus desperdicios.

El agua también regula actividades en los fluidos, tejidos, células, linfa, sangre y secreciones glandulares de los humanos.

Para los seres vivos es necesario beber agua para mantenerse con vida. Un adulto contiene unos 42 litros de agua aproximadamente. Con solo una pérdida de 2.7 litros, un ser humano puede sufrir de los síntomas de la deshidratación. Estos síntomas incluyen mareos, debilidad, dolores de cabeza, fatiga y nerviosismo. En casos extremos, la deshidratación puede causar la muerte.

El agua circula naturalmente en la superficie de la Tierra como circula a lo largo del cuerpo humano; transporta, disuelve, repone nutrientes y materia orgánica, al mismo tiempo que desecha materiales inservibles, además el agua tiene un papel muy importante para la vida y también tiene muchas funciones en la química, bioquímica y biología gracias a sus propiedades diversas. Sus propiedades físicas se refieren a sus propiedades termales y sus propiedades químicas a como interactúa con otras sustancias.

Recursos didácticos

Marcadores, cuaderno de apuntes, colores, cartulinas de colores, materiales de laboratorio, reactivos químicos, textos de Ciencias Naturales de 9 y 10 grado.

Recursos digitales

Video beam, computador, Aplicaciones Ofimáticas, aplicaciones Play Store, Redes sociales.

Metodología

En la metodología activa el estudiante es el líder de su propio aprendizaje, en el que este crea sus propios conceptos. A partir de un problema, el alumno indaga, se cuestiona, investiga, busca soluciones, desarrolla su pensamiento crítico, participa, propone, diseña estrategias, comunica, colabora y trabaja en equipo para construir conocimientos.

Para que el aprendizaje sea significativo, el proceso debe estar integrado por un conjunto de actividades y procedimientos que favorezcan un enfoque global e interdisciplinario que relacione los aportes de diversas asignaturas. Puede impartirse de forma transversal o llevarse a cabo mediante proyectos interdisciplinarios, que se concreten en una propuesta de actividad docente.

Se propone trabajar mediante un proyecto en el que se vinculen algunas de las áreas curriculares del plan de estudio y cuyo eje central sea el de preservar y hacer uso racional del agua.

Actividades propuestas

Actividad 1: Gotas y gotitas de agua (estados y cambios de estado de la materia).

Actividad 2: Obteniendo agua potable (métodos de separación de mezclas y propiedades físico- químicas del agua).

Actividad 3: Importancia del agua (el agua y las disoluciones y salud y agua).

Actividad 4: Cuidando al agua (estrategias ahorrar el agua en casa y en la escuela):

Actividad 5: Recordemos un poco.

Actividad 6: Más y menos agua.

Actividad 7 : Echa cuentas

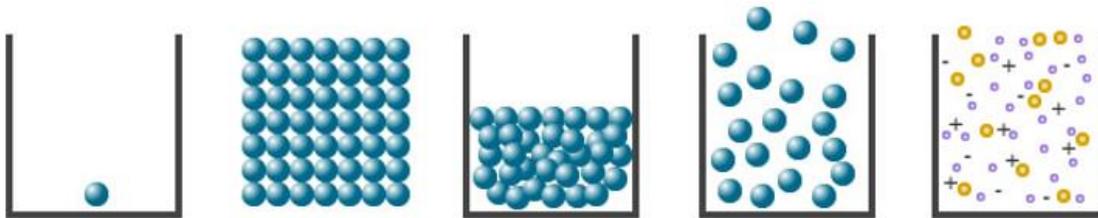
REALIZACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES

PLAN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES

CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL			ACTIVIDAD 1 Gotas y gotitas de agua		
Estándar	DBA	Competencia	Contenidos	Recursos	Tiempo
Explico condiciones de cambio y conservación en diversos sistemas teniendo en cuenta transferencia y transporte de energía y	Describe los estados de la materia en función de la organización de partículas y de propiedades específicas. Da razón de las causas	Identifica y explica procesos y fenómenos científicos en forma cualitativa y cuantitativa.	Estados de la materia. Cambios de estado de la materia. El ciclo del agua.	Computador Textos de Ciencias Naturales 9 ^o Cuaderno de apuntes. Hojas de papel	4 horas

su interacción con la materia.	que producen un cambio de estado y lo explica en función de la organización de partículas y/o de propiedades específicas			milimetrado Regla internet	
--------------------------------	--	--	--	--------------------------------------	--

1. Identifique y escriba los estados de la materia que correspondan según los esquemas.

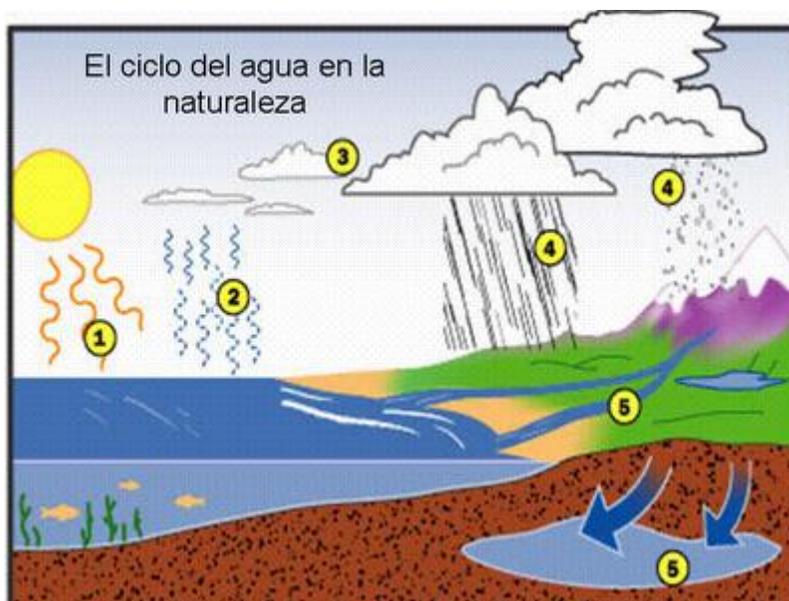


2. Observa muy detalladamente la imagen y responde los siguientes interrogantes:



- ¿Cuáles son los cambios de estado que se encuentran en la imagen?
- ¿Qué factor influye en los cambios de estado de la materia?
- Mencione dos ejemplos de cada uno de los estados de la materia.

La siguiente imagen representa el ciclo del agua.



- Escriba debajo de cada número, el cambio de estado que representa.
- Resuelva la siguiente situación:

Dos estudiantes tienen la siguiente discusión: el primero afirma que si hierve 100 g el agua a 1 atm de presión, el punto de ebullición será de 100 °C, que si utiliza 50 g de agua el punto de ebullición será menor a 100 °C. El otro estudiante dice que el punto de ebullición no depende de la cantidad de sustancia. ¿Cuál de los estudiantes está en lo correcto? ¿Por qué?



Realiza un collage con ejemplos de cada uno de los estados de la materia. Para ello busca imágenes que se relacionen con cada estado. Para la elaboración busca en internet la siguiente página web: <http://www.collage.es>

2. Todos para uno y uno para todos

Formar grupos de 5 estudiantes, elaborar un diagrama de fase en el que expliquen los conceptos de punto crítico, punto triple, temperatura crítica,



CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL			ACTIVIDAD 2 Obteniendo agua potable		
Estándar	DBA	Competencia	Contenidos	Recursos	Tiempo
Explico condiciones de cambio y conservación en diversos sistemas teniendo en cuenta transferencia y transporte de energía y su interacción con la materia.	Explica la conveniencia de usar determinados métodos de separación de mezclas.	Comprender las relaciones que existen entre las características macroscópicas y microscópicas de la materia y las propiedades físicas y químicas de las sustancias que la constituyen.	Métodos de separación de mezclas. Propiedades físicas y químicas del agua.	Computador Aplicaciones ofimáticas Textos de Ciencias Naturales 9º Cuaderno de apuntes. Internet Frascos de vidrio, lupa, papel de pH Bicarbonato de sodio, muestras de agua	5 horas

1. ¿Cuáles son los átomos que constituyen la molécula de agua pura? Elabora el dibujo de la molécula con los átomos que seleccionaste.

 H = hidrógeno	 Cu = cobre	 C = carbono	 Na = sodio	 Al = aluminio
 P = fósforo	 S = azufre	 O = oxígeno	 Cr = cromo	 Fe = hierro
 Cl = cloro	 K = potasio	 Ca = calcio	 Ti = titanio	 He = helio

2. Explorando ando...

Instrucciones:

- ☺ Siguiendo la secuencia del gráfico, (los números) encuentras los pasos para realizar la salida de campo.
- ☺ Lleva los siguientes materiales: frascos de vidrio para tomar la muestra de agua, lupa, paño para secarse las manos, cuaderno de apuntes, cámara fotográfica o celular.



- ☺ Realiza un experimento para comprobar la cantidad de oxígeno que hay en el agua y qué grado de acidez o alcalinidad presenta.

Utiliza: Papel indicador de pH, bicarbonato de sodio, frascos de vidrio con tapa, muestras de aguas recolectadas.

Aplica:

Parte 1: Determinar el pH de la muestra de agua

- a. Toma una muestra de agua en un frasco.
- b. Sumerge en la muestra un trozo de papel indicador de pH
- c. Compara con el patrón de pH y anota los resultados.

Ahora ya sabes si el agua tiene un pH neutro (6,5-7,5), si es muy ácida (menos de 6,5), o es alcalina (más de

Parte 2: Comprobar la abundancia de oxígeno en el agua

- a. Toma un frasco y agrega aproximadamente 15 ml de la muestra de agua
- b. Adiciona 2,5 mg de Bicarbonato de sodio. Tapa el frasco
- c. Compara con el patrón y anota resultados. ¿Qué ha sucedido?

La presencia de burbujas indica la presencia de oxígeno. La cantidad de

Analiza y explica:

- ¿Qué factores han influido en la calidad del agua de este lugar?
 - Realiza el mismo procedimiento con un poco de agua de consumo humano. ¿Qué resultados obtuviste?
 - Compara los resultados obtenidos con el agua del sistema visitado (el pocito) y la de consumo humano.
 - Socializa los resultados con los otros grupos y establece conclusiones.
3. Elabora un mapa conceptual relacionado con los métodos de separación mezclas. Tenga en cuenta para qué tipo de mezcla se utiliza y qué instrumentos de laboratorio se usan. Utilice las siguientes aplicaciones para elaborar el mapa conceptual: Mindomo, Idea Sketch, Cmap Tools, Mind Map HD u otro que considere pertinente.

4. Los estudiantes en grupo de 4 deberán resolver el siguiente caso:



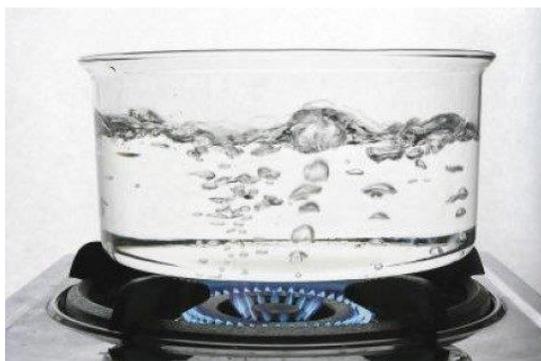
La familia Pérez se encuentra en una situación económica muy difícil y por lo tanto no tiene dinero para comprar agua de botellones para consumir. La familia decide consultar a los estudiantes de 9 grado de la I. E. T. D. Natania porque ellos se enteraron en el vecindario que los alumnos conocen los métodos que se utilizan para separar mezclas y consideran que los jóvenes le pueden ayudar a elegir un método para obtener agua potable con muy poco presupuesto.

Objetivo: Obtener agua potable apta para el consumo humano.

Método 1: Filtración por telas.



El agua se puede filtrar con facilidad con la
 Hacerlo permite eliminar las principales impu
 agua, así como las larvas de insectos que pu
 tela debe ser de algodón grueso para retener



Método 2: Tratamiento por ebullición.

Este método consiste en poner a calentar el agua a una temperatura de 60 °C hasta ebullición por 10 minutos.

El calor acaba con los gérmenes, sin embargo cuando el agua se enfría toma un sabor extraño, por lo tanto se hace necesario agitarla mucho para que se re oxigene o se le puede agregar un poco de sal.

¿Cuál método le recomienda a la familia Pérez?

¿Cuáles son los criterios y argumentos para seleccionar el método?

¿Cuáles son las propiedades del agua?

¿Influye la temperatura en las propiedades del agua? Si o no y ¿Por qué?

Competencias que vas adquirir

- Interacción con los integrantes de su equipo.
- Analiza las situaciones posibles y presenta sus puntos de vista.

- Elabora sus propias conclusiones y reflexiona sobre su aprendizaje.
- Participa en las discusiones para dar solución al problema.
- Indaga e investiga.

CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL			ACTIVIDAD 3 Importancia del agua.		
Estándar	DBA	Competencia	Contenidos	Recursos	Tiempo
Explico condiciones de cambio y conservación en diversos sistemas teniendo en cuenta transferencia y transporte de energía y su interacción con la materia.	Analiza las relaciones cuantitativas entre solutos y solventes, así como los factores que afectan la formación de soluciones	Explica las características de una disolución y el proceso físico involucrado en su formación.	Disoluciones: Componentes de una solución, tipos de soluciones, factores que afectan la disolución, fuerzas intermoleculares, unidades físicas y químicas de concentración. Importancia del agua. El agua en la salud.	Computador Aplicaciones ofimáticas Textos de Ciencias Naturales 9 ^o Cuaderno de apuntes. Internet Frascos de vidrio, lupa, papel de pH Bicarbonato de sodio, muestras de agua	5 horas

Para empezar...

1. ¡Lleven ideas!

- Participa con el resto de los compañeros y compañeras de clase y reflexiona sobre la importancia del agua como recurso natural presente en la vida diaria.
¿Dónde encontramos agua en la naturaleza?, ¿Qué sistemas artificiales utiliza el hombre para recoger agua?, ¿Qué sistemas existen de forma natural?, ¿Cómo contaminamos el agua del planeta?, ¿En qué momentos de la vida cotidiana utilizamos el agua?
- **Acción 1:** Consulta por qué el agua es un recurso natural presente en muchos aspectos de la vida cotidiana. Reflexionarás sobre la importancia del agua para la vida del planeta y sobre las acciones que el ser humano tiene a su alcance para evitar un mal uso de este recurso tan valioso.
- **Acción 2:** expresarás acciones positivas sobre el ahorro del agua y sobre la necesidad de su conservación. Organiza una plenaria y darlo a conocer a la comunidad estudiantil. Realizad el trabajo en un documento de texto, en el cual copiaréis las preguntas con sus

respectivas respuestas. Dichas respuestas irán acompañadas de imágenes que ilustren el trabajo.

- **Acción 3:** por último, elaboras un ensayo argumentativo con todo lo que has visto en las dos anteriores tareas, de forma que puedas obtener tus propias conclusiones sobre lo que significa el agua para el planeta y qué acciones puedes llevar a cabo para ahorrar su uso. Recuerda citar, referenciar y dar tus aportes. Ver video:

Competencias que vas a adquirir:

- Aprenderás mucho sobre el agua.
 - Conocerás la importancia del agua como recurso para la vida.
 - Serás consciente de la necesidad de ahorrar agua.
 - Valorarás la actuación humana sobre el agua.
- Aprenderás a trabajar en equipo y a exponer tus ideas:
 - Expondrás de forma clara los conceptos e ideas.
 - Analizarás y valorarás los puntos de vista de los demás.
 - Desarrollarás actitudes reflexivas, de diálogo, mediante el trabajo en grupo.
- Sabrás como usar tu equipo y conexión a Internet para ayudarte con tu estudio:
 - Conocerás y utilizarás Internet, buscadores, sitios web con información útil para ayudarte a aprender.
 - Te desenvolverás en entornos virtuales con ejercicios interactivos.
 - Aprenderás a utilizar aplicaciones de grabación y edición de videos con el fin de exponer tus aprendizajes y darlos a conocer a través de las redes sociales (YouTube)



2. Un recurso para ahorrar y conservar

Sabías...

El agua, un recurso renovable

El agua es un recurso renovable. Gracias a ella, se puede generar electricidad, por ejemplo. Si agotamos el recurso del agua, entre otras consecuencias, no se podrá generar electricidad.

En este apartado conocerás por qué es tan necesaria la conservación del agua. Presta

Conforma grupos de tres estudiantes y elabora un documento**escrito relacionado con:**

- Usos y abusos del agua.
- Consejos prácticos para reducir agua.
- Trucos para ahorrar agua en casa.
- Consejos sobre el agua.



CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL			ACTIVIDAD 4 Cuidando el agua.		
Estándar	DBA	Competencia	Contenidos	Recursos	Tiempo
Explico la variabilidad en las poblaciones y la diversidad biológica como consecuencia de estrategias de reproducción, cambios genéticos y selección natural.	Comprender que a partir de la investigación científica se construye explicaciones sobre el mundo natural.	Analiza que tipo de pregunta puede ser contestada a partir del contexto de una investigación científica. Reconoce la importancia de la evidencia para comprender fenómenos naturales.	Usos del agua en el hogar. Usos del agua en la escuela. Estrategias para ahorrar el agua.	Computador Aplicaciones ofimáticas Textos de Ciencias Naturales 9 ^o Cuaderno de apuntes. Internet Frascos de vidrio, lupa, papel de pH Bicarbonato de sodio, muestras de agua	5 horas

¿Qué se puede hacer desde casa?

- Cerrar las canillas durante el cepillado de dientes, en lugar de dejar correr el agua.
- No dejar goteando las canillas.
- Usar los baldes para lavar los autos en lugar de la manguera.
- Hacer duchas más cortas.
- Reciclar el agua de la pileta para regar las plantas o baldear la vereda.
- Regar las plantas justo antes del ocaso para evitar que se evapore el agua con el sol.
- Explicarle a los chicos sobre la importancia del agua para la vida y de que se trata de un bien escaso.

- Aprovechar muy bien cada lavado de ropa, desde luego no conviene sobrecargar el lavarropas pero tampoco es conveniente hacer un lavado por tres prendas para no desperdiciar agua.



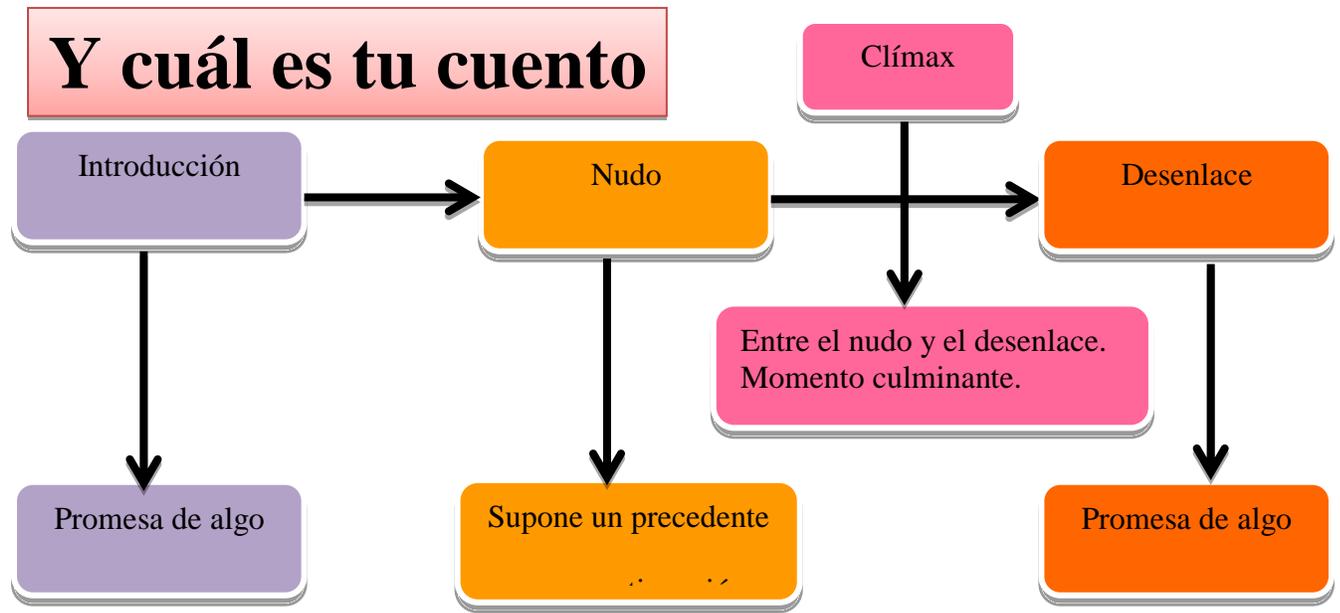
Trucos para ahorrar el Agua

1. Selecciona una imagen y diga 5 argumentos con relación a esta acción. Comparte tus argumentos con otros dos compañeros.

Datos curiosos

- Revisar periódicamente que el flotador esté funcionando correctamente, que el agua no se fugue por el rebosadero y que la tapa o cono sellen bien.
- Una fuga en el sanitario equivale a una pérdida de agua desde 100 a 1,000 litros diarios
- .Tome su baño diario de 5 a 10 minutos máximo y cierre la llave mientras se enjabona
- Riegue el jardín una vez por semana y con agua de reuso, como la utilizada para enjuagar la ropa
- Prefiera detergentes amigables con el medio ambiente
- Reduzca el consumo de agua embotellada de botellas de plástico (PET).

LENGUAJE			ACTIVIDAD 5 Recordemos un poco.		
Estándar	DBA	Competencia	Contenidos	Recursos	Tiempo
Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.	Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como leyendas, cuentos, mitos, etc.	Reconoce y comprende los elementos constitutivos de los textos narrativos y a su uso en diferentes contextos, comprendiendo las diferencias entre lenguaje literario y el usado en otro tipo de textos.	El cuento Elementos del cuento. La leyenda	Computador Textos de Español de 8° y 9° Cuaderno de apuntes. Aplicaciones ofimáticas. Internet	6 horas



Para reflexionar...

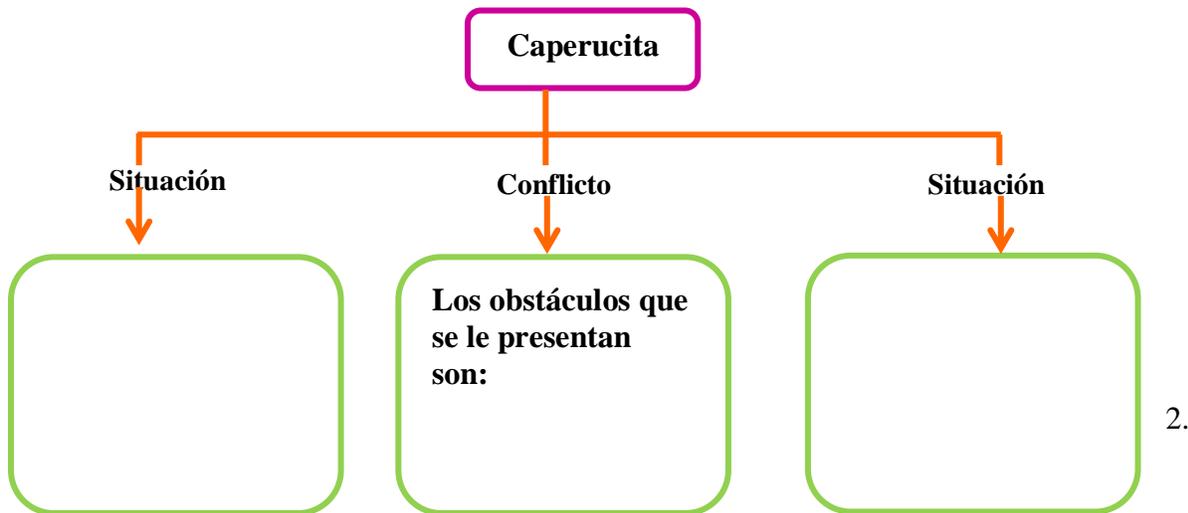
¿Te has preguntado por qué los libros de Lenguaje llaman “nudo” a la parte central

El cuento es una narración de hechos imaginarios o reales, en el que intervienen

1. Identifica en el Cuento de Caperucita los momentos importantes de la personajes en un tiempo y espacio establecidos.

narración y completa el esquema.

Una de sus características es su brevedad; los acontecimientos desarrollan en un tiempo record.



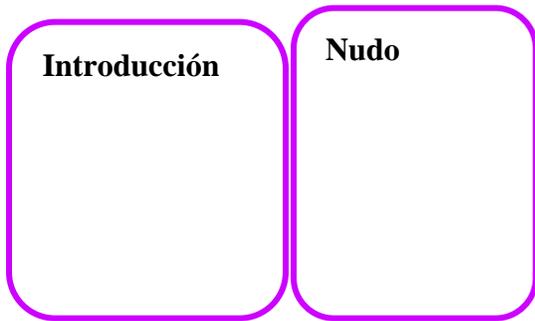
Completa las oraciones.

- a. En el cuento Los dones el narrador es _____ porque _____

- b. En el cuento Caperucita, el narradores _____ porque _____

3. Imagina que Caperucita está ante un juez, pues el lobo la acusó. Cuenta su versión, usando estilo indirecto.

4. Teniendo en cuenta los elementos del cuento “Y cuál es tu cuento”, crea y escribe un cuento relacionado con el agua y completa el siguiente esquema:



5. SIN AGUA NO HAY VIDA

El agua es la sustancia más extraordinaria que existe en el planeta Tierra por cuanto ella es la base de la vida.

- Expone cuatro argumentos que apoyen la tesis que afirma: Sin agua no hay vida. Comparte tus argumentos con tus compañeros.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

- En grupo de 3 personas, lee o investiga sobre alguna leyenda que se relacione con el agua.

DIBUJA AQUÍ LO QUE MÁS TE LLAMÓ LA ATENCIÓN DE LA LEYENDA

¿Cuál es el título de la leyenda? _____

¿Cómo interpretas la leyenda? ¿Cuál crees que sea su simbolismo o mensaje? _____

¿Personajes que aparecen en la leyenda? _____

¿Qué ha sido lo que más te ha sorprendido de la historia de la leyenda? ¿Por qué? _____

¿Cómo explicas el hecho de que los indígenas consideraban sagrados el agua, el Sol y la Tierra? _____

6. Recordemos un poco: en grupos de 3 personas, consulta a tus familiares o personas mayores de la familia o de la comunidad, que te comenten cómo eran los ríos cuando ellos eran niños o niñas

¿Para que los utilizaban?

Pídeles que te cuenten alguna historia relacionada con el río que conocieron en su niñez.

Escríbela _____

Dibuja lo que imaginas de esa época

¿Cómo se abastecían de agua las personas de la comunidad?

¿Cómo cuidaban este recurso?

¿A qué atribuyen ellos que las personas hoy no valoren y cuiden los ríos y fuentes de agua?

Pregúntales si en esa época el agua de los ríos y quebradas era apta para el consumo humano. Escribe sus respuestas.

¿Cómo se benefician de estas fuentes los animales y las plantas?

Por último, pídeles algunos consejos para recuperar la pureza y abundancia del agua. Escríbelos.

Competencias que vas a adquirir

- Identifica las partes del cuento y narra cuentos cortos usando estilo indirecto y directo.
- Identifica las características de una leyenda e interpreta la información leída en una leyenda.
- Escucha y respeta los aportes de sus compañeros y participa activamente en los grupos de trabajo.

CIENCIAS SOCIALES			ACTIVIDAD 6 Más y menos agua.		
Estándar	DBA	Competencia	Contenidos	Recursos	Tiempo
Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances, limitaciones de esta relación.	Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas.	Asumo una posición crítica frente al deterioro del medio ambiente y participo en su conservación. Utilizo mapas, cuadros, tablas. Gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.	Hidrografía del mundo. Mapamundi	Computador Textos de Sociales de 8° y 9° Cuaderno de apuntes. Aplicaciones ofimáticas. Internet	2 horas

En parejas resuelve la siguiente actividad.

1. Diseña un cuadro que indique los cinco países con mayores recursos hídricos del planeta.

PAÍS	RIOS Y LAGOS IMPORTANTES

2. ¿Qué países tienen problemas de abastecimiento de agua? _____

3. ¿Qué consecuencias trae la desigual distribución de los recursos hídricos?

4. ¿Cómo se desperdicia o malgasta el agua en los países con abundantes recursos hídricos? _____

5. Con la ayuda de google maps y diseña una presentación en PowerPoint donde se muestre todos los recursos hídricos más importantes del mundo y características.

Competencias que vas a adquirir

- Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas.

- Asumo una posición crítica frente al deterioro del medio ambiente y participo en su conversación.

MATEMATICAS			ACTIVIDAD 7 Echemos cuentas		
Estándar	DBA	Competencia	Contenidos	Recursos	Tiempo
Pensamiento métrico y sistemas de medida: justifico la pertinencia de utilizar unidades de medidas estandarizadas en situaciones tomadas de distintas ciencias.	Uso conceptos básicos de probabilidad (muestra, evento, etc)	Resuelvo y formulo problemas seleccionando información relevante en conjuntos de datos provenientes de fuentes diversas (prensa, revistas, recibos).	Magnitudes: volumen. Factores de conversión.	Computador Textos de Matemáticas de 8° y 9° Cuaderno de apuntes. Aplicaciones ofimáticas. Internet	4 horas

I. El precio del agua

El agua del acueducto que llega a los hogares colombianos tiene un precio que varía de acuerdo con el estrato socioeconómico, es decir, el valor de 1m^3 de agua es diferente en un barrio de estrato 1 ó 2 al de un barrio de estrato 5 ó 6.

- Observa el recibo del agua de tu casa y establece el precio que pagan por m^3 . Compáralo con el de tus compañeros o compañeras. Anota los valores correspondientes a cada estrato.

Estrato 1 _____

Estrato 2 _____

Estrato 3 _____

Estrato 4 _____

Estrato 5 _____

Estrato 6 _____

2. ¿Cuánta agua usamos?

¿Cuántos litros de agua gasta en un mes, aproximadamente, una familia de cinco personas?

ACTIVIDAD	LITROS/MES
Lavado de ropa	
Ducha	
Sanitarios	
Lavaplatos	
Aseo de la Casa	
Preparación de alimentos	
TOTAL DE AGUA AL MES	

Represente en una gráfica de barras en Excel el cuadro anterior.

Según este dato, ¿Cuántos litros de agua gasta esa misma familia en un año?

Reflexiona sobre este dato. ¿Cuál es el consumo de agua aproximado en tu sector o comunidad?

Resuelve:

- Observa una botella de malta cuantos cm³ contiene, conviértalo a litros.
- Pedro ha comprado un juego completo de cacerolas para cuando se mude a su casa nueva. La cacerola más pequeña tiene una capacidad de 15 decilitros, que es una capacidad 2,8 litros menor que la de la cacerola más grande del juego. ¿Qué capacidad tiene la cacerola más grande? Expresa el resultado en ambas unidades.

Competencias que vas a adquirir

- Justifico la pertinencia de utilizar unidades de medida estandarizadas en situaciones tomadas de distintas ciencias.
- Resuelvo y formulo problemas seleccionando información relevante en conjunto de datos provenientes de fuentes diversas.

EVALUACION DEL PROYECTO**1. Evaluación diagnóstica: Saberes previos**

A partir de interrogantes se establecen los saberes previos que poseen los estudiantes del grado noveno de I.E.T.D. Natania:

- ¿Qué diferencias encuentras entre el agua lluvia, el agua de mar y el agua de acueducto?
- ¿En qué actividades utilizan el agua en sus hogares y la escuela?
- ¿Desde el punto de vista químico Qué clases de agua conoces?
- ¿De dónde se surte la Isla para abastecer de agua a la población?

2. Evaluación Formativa

Incluye las observaciones de las actividades del alumno e intercambios entre los alumnos entre otros medios, lo que implica diversificación de instrumentos de evaluación. (Mottier López, 2010).

3. Evaluación Integral: Esta evalúa los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos se constituyen en el soporte físico que se emplea para recoger la información de los aprendizajes esperados de los estudiantes.

PRUEBA OBJETIVA – Actividad 1

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO DEPARTAMENTAL NATANIA

ÁREA DE CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

NOMBRE _____ GRADO _____ FECHA _____

A continuación encuentras una serie de preguntas de selección múltiple con única respuesta.

Encierra con un círculo la respuesta que consideres correcta.

1. Las siguientes figuras se usan para representar la organización y disposición de las moléculas de una sustancia en distintos estados:

Los estados gaseoso, líquido y sólido se representan respectivamente en

- A. 1, 2 y 3
- B. 1,3 y 2
- C. 2, 3 y 1
- D. 3, 2 y 1

2. Durante el ciclo de agua ocurren algunos cambios físicos como se muestra en la siguiente figura:

De la figura es posible afirmar que el factor que genera la evaporación del agua es

- A. La disminución de la temperatura
 - B. El aumento de la temperatura
 - C. El aumento del volumen de agua
 - D. La disminución del volumen de agua
3. El cambio físico corresponde a modificaciones que no afectan la composición de la materia, mientras que en los cambios químicos esta composición se ve afectada.
A continuación se presentan 5 imágenes de diferentes procesos.

Se presenta un cambio físico en los procesos

- A. 1 y 5
- B. 2 y 4
- C. 3 y 5
- D. 1 y 4

Rúbrica para la Evaluación de la Actividad 3- Video

Nombre del Estudiante(s): _____ Fecha: _____ Grupo:

Profesor: _____

CATEGORIA	SUPERIOR (5)	ALTO (4)	BASICO(3)	BAJO (2)
Contenido	El vídeo presenta de manera clara y concisa el trabajo realizado. Refleja perfectamente el aprendizaje de los estudiantes y sus esfuerzos.	El vídeo presenta el trabajo realizado. Refleja perfectamente aunque es demasiado largo o hay algunos puntos que no quedan claros en la explicación.	El vídeo presenta el trabajo realizado pero la información no está bien organizada y hay puntos que no quedan claros	El vídeo no presenta toda la información del trabajo Se aleja a veces del enfoque. Existe una organización pero no muy consistente y falta información de puntos básicos del trabajo
Diseño	La organización del vídeo es excelente. Hay títulos que favorecen la comprensión del tema por los posibles espectadores.	La secuencia de los vídeos es clara y evidente. Se utilizan títulos que facilitan la comprensión.	La secuencia de los vídeos es adecuada. Hay títulos.	La secuencia de los vídeos es ilógica. No hay títulos.
Trabajo en Grupo	Trabajan mucho y con muy buena organización.	Trabajan. Algunos fallos de organización	Trabajan, pero sin Organización.	Apenas trabajan. Sin interés

Rúbrica para la Evaluación de la Actividad 4- Estudio de Casos

Nombre del Estudiante(s): _____ Fecha: _____ Grupo:

Profesor: _____

CATEGORIA	SUPERIOR (5)	ALTO (4)	BASICO(3)	BAJO (2)
Propuesta de Solución	Esta sección expresa en forma breve los aspectos, factores, elementos y/o características que se plantean para dar solución al caso. Deben dar respuesta estricta a las preguntas planteadas en el caso.	Los elementos que se plantean para dar solución, dan respuesta de manera parcial al problema. Además explicación es extensa.	La explicación es extensa, no es clara y no dan respuesta a la problemática.	No existe propuesta a de solución al caso.
Reflexión del aprendizaje	Se aprecia una reflexión de lo aprendido, de manera que se alinea a las competencias de pensamiento crítico y toma de decisiones.	Se aprecia en la reflexión, la competencia pensamiento crítico.	En la reflexión refleja dificultades para desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones.	No existe reflexión de lo aprendido.
Redacción y Ortografía	La redacción de las ideas es clara, lógica y secuenciada en cada párrafo del ensayo, además de no presentar errores de ortografía.	Las ideas son claras pero presenta de uno a dos errores de ortografía.	La redacción no contiene una secuencia lógica, salta de una idea a otra, además presenta tres o más errores de ortografía.	La redacción es confusa, no hay lógica en las ideas y presenta múltiples errores de ortografía.

Rúbrica para la Evaluación de la Actividad 4 -Folleto

Nombre del Estudiante(s): _____ Fecha: _____ Grupo:

Profesor: _____

CATEGORIA	SUPERIOR (5)	ALTO (4)	BASICO(3)	BAJO (2)
Información del folleto	Aparecen todos los datos relevantes (Título, lugar, fecha, destinatarios, horario,...), están bien ordenados y marcados los datos relevantes	Aparecen todos los datos relevantes (Título, lugar, fecha, destinatarios, horario...), están ordenados pero no están remarcados los datos relevantes	Están algunos datos relevantes (Título, lugar, fecha), están ordenados pero no están remarcados los datos relevantes	Los datos que aparecen no son completos y no están ordenados ni remarcados por su relevancia
Imágenes	Imágenes adecuadas en cuanto contenido y forma; relacionadas con el tema y de tamaño proporcionado a la importancia y texto al que complementan.	Imágenes adecuadas en contenido, están relacionadas con el tema y aunque el tamaño no es proporcionado a la importancia del texto al que complementan.	Las imágenes son poco adecuadas en contenido y forma. No todas guardan relación con el tema y su tamaño es desproporcionado a la importancia de su información.	Las imágenes no son adecuadas en Contenido ni forma. Son meramente decorativas y no tienen que ver con el tema.
Aspecto Global	Es atractivo y original. Adecuado al público al que se dirige.	Cumple su objetivo, es un producto adecuado al público al que se dirige.	El folleto es poco atractivo si bien es adecuado al público al que se dirige.	El folleto no se adecúa al público, es muy poco atractivo y no cumple su objetivo.
Organización de la información	La información está muy bien organizada, es muy clara y fácil de leer.	En general la información es clara y está bien organizada.	Se organiza la información pero de forma poco clara. No facilita una lectura rápida.	La información no es clara y está desordenada lo que dificulta su lectura.

Rúbrica para la Evaluación de la Actividad 5 - Cuento

Nombre del Estudiante(s): _____ Fecha: _____ Grupo: _____

Profesor: _____

CATEGORIA	SUPERIOR (5)	ALTO (4)	BASICO(3)	BAJO (2)
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al cuento y al tema.	El título está relacionado al cuento y al tema.	El título está presente, pero no parece estar relacionado al cuento ni al tema.	No hay un título.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto así como en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cómo son los personajes.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.
Elementos	El cuento tiene inicio, desarrollo y desenlace; elementos que son abordados con claridad.	El cuento tiene inicio, desarrollo desenlace; elementos que son abordados con claridad la mayor parte de tiempo. No se desvía del tema.	El cuento tiene inicio, desarrollo y desenlace; pero no son del todo claros y llega a desviarse del tema en algunas ocasiones.	El cuento tiene inicio, desarrollo y desenlace pero no son claros y se desvía del tema, o bien, carece de uno o dos de los componentes.
Organización	El cuento está bien organizado. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras	El cuento está bastante organizado. Una idea o escena parece fuera de lugar. las transiciones usadas son claras.	El cuento es un poco difícil de seguir. Las transiciones no son claras en más de una ocasión.	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar. Aun cuando hay buenas oraciones de transición, éstas no pueden hacer que el cuento parezca organizado.
Ortografía y puntuación	No hay errores de ortografía o puntuación en el cuento. Los nombres de personajes y lugares que el autor inventó están deletreados correctamente y consistentemente en todo el cuento.	Hay un error de ortografía o puntuación en el cuento	Hay de 2-3 errores de ortografía y puntuación en el cuento.	El cuento tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación.
Ilustraciones	Las ilustraciones son originales, detalladas, atractivas, creativas y relacionadas al texto en la página.	Las ilustraciones son originales, y algo detalladas, atractivas, creativas y relacionadas al texto en la página.	Las ilustraciones son originales y se relacionan al texto en la página.	No hay ilustraciones o éstas no son originales.
Creatividad	El cuento contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación.	El cuento contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación.	El cuento contiene pocos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación.	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. El autor no parece haber usado su imaginación.

Lista de cotejo para la Evaluación de la Actividad 6 – Presentación en PowerPoint

Nombre del Estudiante(s): _____ Fecha: _____ Grupo:

Profesor: _____

LISTA DE COTEJO - PRESENTACION EN POWEPOINT		
ASPECTOS	SI	NO
1. Las diapositivas presentan un tema prediseñado		
2. La presentación es interesante y creativa.		
3. Incluye elementos de multimedia como imágenes, audio o video.		
4. Se incluyen efectos de transición o animación en la presentación.		
5. Los colores permiten la lectura de la información.		
6. Presenta el tema de manera ordenada.		
7. Las imágenes muestran coherencia con el tema.		
8. La información presentada, recaba lo trabajado en clase.		

Lista de cotejo para la Evaluación de la Actividad 7 – Gráficos en Excel

Nombre del Estudiante(s): _____ Fecha: _____ Grupo:

Profesor: _____

LISTA DE COTEJO - GRAFICOS EN EXCEL		
ASPECTOS	SI	NO
Datos ordenados		
Celdas ajustadas al contenido		
Valores acorde a lo solicitado		
Leyenda en la parte inferior		
Título del gráfico correcto		
Utiliza etiquetas para cada eje.		
El contenido aplicando un estilo de formato de tabla		

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

En el siguiente enlace <https://sites.google.com/view/protectores-del-agua/home> se encuentra publicado todas las evidencias de las actividades programadas con los estudiantes (folletos, cuentos, videos, exposiciones, experimentos, etc) relacionados con el proyecto de aula.

Referencias Bibliográficas

- Ahumada, P. (2003). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2ª edición.
- Airasian, J.(2001). *Classroom Assesment. Concepts and Applications*. Boston: McGrawHill.
- Arbeláez, F., Carrillo, E. y (2015). *Avanza Ciencias de 9*. Grupo Editorial Norma. Bogotá. Colombia.
- Arends,R. (2004). *Learning to Teach*. Nueva York: McGraw Hill, 6ª Edición.
- Boehrer, J. (2002). *On Teaching a Case*. Kennedy School of Goverment, Harvard University, pp. 1-8.
- Cárdenas, F y Gélvez, C. (1999). *Química y Ambiente 1*. Mc Graw Hill. Segunda Edición. Bogotá, Colombia.
- Diaz Barriga. (2006). Enseñanza situada: vincula entre la escuela y la vida. Capítulo 3. McGraw-Hill Interamericano, México.
- McKeachie, W.J. (1999). *Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje Ciencias Naturales Grado 9*.
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje Matemáticas Grado 9*.
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje Lenguaje Grado 9*.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Montecinos, C. (2003). *Rubricas*. Presentación del taller realizado en las XVII Jornadas Nacionales de Evaluación en Educación Superior, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2 y 3 de Octubre.
- Mottier, Lucie (2010). *Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos*. Anijovich, 2010:43-71.
- Muñoz, C., Díaz, S., y ... (2010). *Hipertexto Santillana 9, Ciencias*. Editorial Santillana. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, J. (2012). *Guía para docentes, Norma Lenguaje para pensar 8*. Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

