

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE MAESTROS CICLO I, COLEGIO PROVINCIA DE
QUÉBEC J.M**

ROSA MARÍA CASTAÑEDA CORTÉS

DIRECTOR: JAVIER CABALLERO


**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN GESTIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ, D.C
2018**

CONTENIDO

	Pág.
Introducción	9
Capítulo I. Problema de investigación	11
1.1 Planteamiento del problema	11
1.2 Antecedentes del problema	14
1.3 Justificación del problema	18
1.4 Pregunta de investigación	22
1.5 Objetivo general	22
1.6 Objetivos específicos	22
Capítulo II. Marco de referencia	22
2.1 Marco teórico	23
2.1.1. Evaluación en el aula	23
2.1.2. Funciones de la evaluación	29
2.1.3. Constructos del proceso evaluativo	31
2.2 Referentes de política educativa	34
Capítulo III. Diseño metodológico	36
3.1 Enfoque de la investigación	36
3.2 Tipo de investigación	38
3.3 Participantes (universo, población y muestra)	39
3.4 Variables o categorías de análisis	41

3.5	Proceso y forma de recolección de datos	42
3.5.1.	Técnica: encuesta, instrumento: cuestionario	42
3.5.2.	Técnica: observación semiestructurada, instrumento: diario de campo	43
3.5.3.	Técnica: encuesta, instrumento: entrevista semiestructurada	44
3.5.4.	Validez	44
3.5.5.	Herramientas de análisis	45
3.5.6.	Consideraciones éticas	46
	Capítulo IV. Análisis de la información y hallazgos	47
4.1	Concepciones sobre evaluación para el aprendizaje	49
4.2	Funciones de la evaluación para el aprendizaje	54
4.3	Constructos evaluativos	61
	Capítulo V. Conclusiones	65
5.1	Conclusiones	65
5.2	Recomendaciones	67
5.3	Limitaciones del estudio	70
	Referencias	71
	Anexos	74
Anexo No.1	Ficha de validación de experto	74
Anexo No.2	Apartado del análisis de entrevista a docentes E-D	77
Anexo No.3	Apartado del análisis del cuestionario a padres C-P	78
Anexo No.4	Apartado del análisis del cuestionario a estudiantes C-E	79

Anexo No.5	Matriz compilatoria: Observación de clase O-C	80
Anexo No.6	Formato cuestionario docente	81
Anexo No.7	Formato cuestionario a padres	84
Anexo No.8	Formato cuestionario a estudiantes	87
Anexo No.9	Formato observación de clase	90
Anexo No.10	Acta socialización resultados de la investigación	93

Resumen Analítico en Educación – RAE	
	Página 1 de 2
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Prácticas Evaluativas de maestros ciclo I, Colegio Provincia de Québec
Autor(a)	Rosa María Castañeda Cortés
Director	Javier Caballero
Publicación	Investigación Evaluativa
Palabras Claves	Evaluación formativa, diagnóstico, retroalimentación, aprendizaje, constructos, habilidades, conocimientos
2. Descripción	
<p>La evaluación en el aula es uno de los aspectos que aborda todas las problemáticas educativas en la escuela. Precisar los elementos de la evaluación formativa o para el aprendizaje, orientará su implementación como parte emergente y constitutiva de las prácticas pedagógicas.</p> <p>A continuación se presenta una investigación de tipo descriptivo con enfoque cualitativo, que busca caracterizar las prácticas evaluativas de un grupo de maestros del ciclo I, del Colegio Provincia de Québec, por medio de la descripción de las concepciones sobre evaluación para el aprendizaje, las funciones de las prácticas evaluativas y algunos constructos de evaluación a la luz de las teorías, la realidad del aula y la percepciones de maestros, padres de familia y estudiantes.</p> <p>La revisión de investigaciones sobre prácticas evaluativas, como proceso indispensable en el</p>	

mejoramiento de la calidad de la formación, arrojó como resultado el compendio de estudios sobre conceptos, períodos y modelos de la evaluación educativa, Universidad de Costa Rica, evidencias de prácticas de evaluación, evaluación de competencias y formativa, México, prácticas reflexivas críticas, Puerto Rico, incidencia de las prácticas evaluativas formativas y apropiadas en el ambiente escolar, Universidad de la Sabana y evaluación en el aula, IDEP, Colombia. Las investigaciones citadas son producto de la reflexión dialógica de maestros en torno a la evaluación formativa, cuya meta es afianzar el aprendizaje por medio de procesos de retroalimentación, con el fin de establecer los mecanismos más acertados en el logro de los propósitos de aprendizaje.

3. Fuentes

- Amigues, R., Zerbato-Podou, M. T. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. (Eliane Cazenave Tapie Isoard, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Castaño, G, J et a. (2013). *Evaluación en el aula: del control a la comprensión*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Cisterna, F. (2015). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol.14 (1), pág. 61-71
- Coffey, A. y Atkison. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativo*. Estrategias complementarias de investigación. Antioquia, Colombia (E. Zimmermam, Trad.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, S. J. (1993). *La evaluación en la enseñanza*. En G.A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- López, M. A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Lukas, J. F., Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*. Bogotá, Colombia: Alianza Editorial.
- Marroquín, P. Roberto (s.f). *Confiabilidad y validez de instrumentos de investigación*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Martínez, L. S; Rochera, V. M., (2010). *Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular*. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15() 1025-1050. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564003>
- Martínez Rizo, F; (2012). *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés*. *Revisión de literatura*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17() 849-875. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- Mercado, a; Martínez, r, f; (2014). *Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19() 537-567. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110009>
- Mora Vargas, A I; (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*.

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4(0) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

Moreno, M. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. México D.F. Editorial Progreso S.A. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=15th9QddksC&pg=pa128&dq=tipo+d+investigacion+descriptiva&hl=es-419&sa=x&ved=0ahUKELp5zt6vnPAhXFct4KHRY8CNkQ6AEIGjAA#v0onepage&qtipo%20de%20investigacion%20descriptiva&f=false>

Perkins, D., Tishman S., (2008). *El lenguaje del pensamiento*. Traducción al español Patricia León y Paula Pogré. Recuperado de <http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Art%EDculo%20David%20Perkins%20y%20Shari%20Tishman.pdf>

Perkins, D. y Blythe, T., (1994). *Putting Understanding up-front*. Educational Leadership 51 (5), 4-7. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/perkins_antetodo_la_comprehension.pdf

Stufflebeam, D. L., Shinkfield, J. A., (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid. España: Editorial Barcelona.

Valles, S. M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

4. Contenidos

Introducción
 Problema de investigación
 Planteamiento del problema
 Antecedentes del problema
 Contexto del problema
 Justificación del problema
 Pregunta de investigación
 Objetivo general
 Objetivos específicos
 Marco referencial
 Marco teórico
 Evaluación en el aula
 Funciones de la evaluación
 Constructos del proceso evaluativo
 Referentes de política educativa
 Diseño metodológico
 Enfoque de la investigación
 Tipo de la investigación
 Participantes (universo, población y muestra)
 Variables o categorías de análisis
 Proceso y forma de recolección de datos
 Técnica: encuesta, instrumento: cuestionario

Técnica: observación semiestructurada, instrumento: diario de campo

Técnica: encuesta, instrumento: entrevista semiestructurada

Validez

Herramientas de análisis

Consideraciones éticas

Análisis de la información y hallazgos

Concepciones sobre evaluación para el aprendizaje

Funciones de la evaluación para el aprendizaje

Constructos evaluativos

Conclusiones

Recomendaciones

Limitaciones del estudio

Anexos

Anexo No.1 Ficha de validación de experto

Anexo No.2 Apartado del análisis de entrevista a docentes **E-D**

Anexo No.3 Apartado del análisis del cuestionario a padres **C-P**

Anexo No.4 Apartado del análisis del cuestionario a estudiantes **C-E**

Anexo No.5 Matriz compilatoria: Observación de clase **O-C**

Anexo No.6 Formato cuestionario docente

Anexo No.7 Formato cuestionario a padres

Anexo No.8 Formato cuestionario a estudiantes

Anexo No.9 Formato observación de clase

Anexo No.10 Acta socialización de la investigación

5. Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, fundamentada en el devenir de las causas reales y concretas de una situación problema, con la finalidad de expresar en detalle, los conceptos, funciones y constructos de la evaluación en el aula, a partir de las prácticas pedagógicas de cuatro maestros de ciclo I, muestra no representativa, por conveniencia y acceso a los participantes.

El lenguaje descriptivo logra convertir las acciones cotidianas, en algo extraordinario, tal como lo afirma Moreno (2000) y el aula es el espacio propicio para caracterizar las prácticas evaluativas y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.

Es por ello, que la pertinencia de este tipo de investigación es su concepción formativa al servicio del hombre, permanente reflexión y análisis crítico sobre la calidad del conocimiento humano, en este caso, la incidencia de las prácticas evaluativas como promotoras del aprendizaje en los estudiantes.

6. Conclusiones

Los maestros de ciclo I conciben la evaluación como una fase continua del proceso de aprendizaje, lo que es congruente con algunos postulados de López, A (2014), posterior a los diagnósticos integrales que realizan a cada estudiante para conocer sus condiciones emocionales, familiares, sociales y cognitivas, con el fin de planificar estrategias de evaluación pertinentes con los diversos

ritmos de aprendizaje y los propósitos que se plantean alcanzar.

En consecución con este tipo de evaluación, se halló en las prácticas evaluativas de los maestros, objeto de estudio, estrategias constitutivas de la evaluación formativa (diagnóstico inicial que realizan a los estudiantes de manera integral, seguimiento constante en las actividades, retroalimentación de las misma y utilización de la evaluación como comprobación del nivel de comprensión), como de la evaluación de tipo sumativo: valoración del cuaderno, condicionamiento a la nota posterior a la actividad desarrollada, aplicación de test escritos, entre otros; sin embargo, estas prácticas evaluativas son aceptadas y asimiladas como pertinentes por padres de familia y estudiantes, quienes lo expresaron por medio de cuestionarios escritos.

Esta pertinencia de las prácticas evaluativas de maestros de ciclo I se debe a su marcado interés por la formación integral de los niños, puesto que propician ambientes de respeto y participación, sumado al trabajo en equipo que realizan, ejemplo de ello, es la construcción colectiva del currículo del ciclo, en concordancia con el SIE del colegio, lo que indica que algunas de las múltiples funciones que cumple la evaluación en el aula (diagnóstica, autoformadora, educativa e instructiva) se llevan a cabo en las prácticas pedagógicas de los maestros.

La evaluación formativa requiere precisar y compartir los constructos de evaluación que los maestros planifican a partir de las necesidades de los estudiantes y los propósitos de aprendizaje. En este sentido, se evidenció que la mayoría de maestros de ciclo I priorizan potenciar las habilidades más que los conocimientos específicos de una disciplina del saber y en muy pocas ocasiones socializan los propósitos de aprendizaje y evaluación con los niños. Lo que lleva a concluir que el desarrollo de competencias (conocimientos y habilidades) es uno de los constructos de evaluación de menor incidencia en el aula, como lo evidenció la observación de clase realizada durante el proceso de recolección de datos, a pesar de estar presente en el discurso académico de los maestros respecto a la importancia sobre el desarrollo de competencias básicas en la obtención de resultados satisfactorios en pruebas internas y externas.

Recomendaciones:

1. Realizar mesas de trabajo entre los ciclos, con el fin de generar espacios en donde los maestros compartan sus concepciones sobre la evaluación para el aprendizaje y logren realizar ajustes pertinentes al SIE, desde la mirada de una evaluación formativa.
2. Revisar y replantear los constructos del proceso evaluativo por parte de los maestros de ciclo I, con el propósito de compartirlos con los demás ciclos y que éstos, le den continuidad al trabajo. Posteriormente, socializarlos a estudiante y padres de familia.
3. Se sugiere al equipo de Gestión de la Institución, promover la metaevaluación sistematizada de las prácticas evaluativas en el aula, de manera periódica, socializando los resultados como parte del proceso de retroalimentación y reflexión académica.
4. Existen variedad de instrumentos al alcance los maestros para fortalecer los procesos evaluativos en la escuela. Ejemplo de ello son “Las Matrices Analíticas”, las cuales, según

Goodrich (1999) promueven el pensamiento complejo, la comprensión y el desarrollo de habilidades. En este sentido, se recomienda a todo el cuerpo de maestros del Colegio Provincia de Québec, documentarse sobre estrategias pedagógicas actuales de evaluación.

5. Se invita a los maestros de la institución a la reflexión constante y sistematizada de sus prácticas evaluativas. También es necesario resaltar la importancia de la “Teoría del Uso”, en relación al logro de la coherencia entre lo que se piensa y se sabe con lo que se realiza en el aula de clase.

6. Gestionar y programar capacitaciones sobre la Evaluación para el aprendizaje, inicialmente con profesional externo y posteriormente, con los aportes desde la experiencia de cada docente, teniendo en cuenta los diferentes niveles de formación postgradual de los docentes del colegio.

Fecha de elaboración del Resumen:

7

02

2018

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objeto de estudio las practicas evaluativas de un grupo de maestros de ciclo I, en torno a sus concepciones sobre la evaluación en el aula, sus funciones y los constructos evaluativos, a partir de la posición de profesores, estudiantes y padres de familia.

La característica primordial de un tipo de evaluación que promueva el aprendizaje, es su carácter formativo, derivado de procesos de diagnóstico tanto a nivel cognitivo como emocional de los estudiantes, seguida de acompañamiento constante en las actividades y su posterior retroalimentación, como parte del proceso reflexivo que se debe llevar a cabo con los estudiantes. Asignarle toda la responsabilidad del fracaso escolar a los estudiantes, es una de las problemáticas de mayor auge en procesos evaluativos, entre otros muchos aspectos, es por esta razón, que se hace indispensable analizar el tipo de evaluación que llevan a cabo los maestros en el aula y confrontarla a la luz de las teorías, las posiciones de estudiantes, padres de familia y sus propias concepciones.

Caracterizar las practicas evaluativas de los maestros, surge del interés por indagar acerca del cúmulo de experiencia docentes sobre el devenir en el aula, analizar cómo los maestros llevan a cabo la evaluación tanto formativa como sumativa, de qué manera es asumida por estudiantes, padres de familia, colegas y cómo permea los resultados académicos y convivenciales de grupo de estudiantes y por ende de la institución.

La presente investigación optó por un enfoque descriptivo, de tipo cualitativo, por medio de instrumento de recolección de datos como entrevistas semi-estructuradas a docentes, cuestionarios aplicados a estudiantes, padre de familia, maestros y observación de clase, con una muestra no representativa desde una perspectiva probabilística, ya que el objetivo del estudio no es generalizar los resultados, sino describir. Reflexionar en torno a la evaluación en el aula, toca todos los aspectos de la pedagogía que determinan el éxito o fracaso escolar, por ello, los alcances de la investigación, tiene un interés académico y profesional, puesto que el estudio pretende motivar hacia la transformación de las formas de aprendizaje y enseñanza, tanto del investigador como de los maestros participantes, para luego ser replicado en los demás ciclos.

Finalmente, se evidencia la necesidad de llevar a cabo proceso reflexivos de investigación en el aula sobre evaluación, de manera continua y sistematizada, puesto que el presente estudio, realizó la intervención en un número limitado de sesiones de clase, lo que acota los resultados. Al igual, también se necesita revisar, en futuras investigaciones, las prácticas evaluativas a partir de la documentación sobre evaluación de los aprendizajes en el Marco de la Reorganización Curricular por Ciclos.

Capítulo I. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

En sintonía con los cambios que se están gestando en torno a calidad y pertinencia educativa en el Distrito de Bogotá y en especial en el Colegio Provincia de Québec, se necesita indagar y reflexionar sobre prácticas evaluativas en el aula de clase, con el fin de establecer qué tipo de evaluación (formativa o de control), prevalece en las experiencias pedagógicas de los maestros. Un primer elemento que da indicios al respecto, son las comisiones de evaluación y promoción, realizadas al finalizar cada período académico, en donde se emiten juicios de pérdida o aprobación, enfocados en el manejo o ausencia de conocimientos y en la entrega oportuna o negligente de trabajos en cada asignatura. En dicha instancia, definida en el decreto 1290 de 2009¹, son reiteradas las apreciaciones de los maestros sobre los bajos niveles académicos de los niños y niñas, debido a sus permanentes dificultades de convivencia, su falta de interés y compromiso en las actividades de clase y la ausencia de acompañamiento familiar. Entre los múltiples argumentos es común escuchar opiniones que le atribuyen toda la responsabilidad, del éxito escolar, a los estudiantes y sus familias, pero ninguna en torno a cómo el maestro concibe y lleva a cabo la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la importancia que tiene la evaluación formativa, como parte emergente de las prácticas educativas transformadoras.

En éste sentido, cabe resaltar tres aspectos que evidencian el problema en torno a prácticas evaluativas, del Colegio Provincia de Québec, ciclo I, determinantes en los resultados académicos y convivenciales, que de no ser atendidas, alejan a los maestros de la concepción y

¹ Hoy compilado en el Decreto Único 1075 de 2015

praxis de objetivos de aprendizaje y metas de enseñanza, lo que lleva a interrogarse sobre el por qué aprenden lo que aprenden los estudiantes y para qué enseñan lo que enseñan los maestros.

El primero es la tendencia heteroestructurante que predomina en la mayoría de prácticas pedagógicas y por ende, evaluativas, que si bien no determina el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje, sí permite hacer un alto en el camino y repensar la escuela en términos del tipo de estudiantes a los que se enseña, el contexto familiar, económico, cultural y social en el que se desenvuelven y sus necesidades especiales. La implementación de pruebas escritas, sin proceso de retroalimentación, como única estrategia de evaluación y certificación de lo que sabe o no sabe el estudiante, confirman este postulado. Lo anterior lleva a plantear la necesidad de proponer experiencias evaluativas de aula que motiven la permanencia de los estudiantes y el deseo de aprender y no lo contrario, que le ratifiquen día a día la incapacidad de superar sus dificultades, por medio de una evaluación de control.

Un segundo aspecto, producto del anterior, es la ausencia de socialización y sistematización de estrategias de aprendizaje y experiencias de evaluación en espacios diferentes al salón de clase, necesarios en la transformación de las prácticas educativas en los diferentes ciclos, acordes con las necesidades de los estudiantes, su contexto y su realidad, claro está, sin reducir la pedagogía a la utilización de instrumentos y formas dinámicas de enseñar. Este aspecto se debe en gran parte, a la resistencia de algunos maestros por el cambio, la reflexión crítica, personal y constante de su quehacer pedagógico.

Por último, una limitante para la reflexión dialógica y sistematizada, señalada en el párrafo anterior, es la falta de espacios para que los maestros compartan sus concepciones pedagógicas,

experiencias y prácticas evaluativas. Estos espacios son propicios para aprender unos de otros, a partir del diálogo de saberes en torno al día a día de la escuela y plantear de manera concertada, la posibilidad de sistematizar vivencias en memorias y/o relatorías que den cuenta del quehacer pedagógico. Esta sistematización, visibiliza parte de la comprensión que el maestro tiene del contexto y la forma como lo adecua a su práctica evaluativa en el aula, para que realmente impacte tanto en el aprendizaje de los estudiantes, como en su desempeño en pruebas internas y externas

Consecuencia de los aspectos descritos anteriormente, que se asumen como supuestos del trabajo a desarrollar, son los bajos resultados en las pruebas Saber 2015 (grado tercero), con respecto al año anterior, que aunque no son determinantes para la presente investigación, sí hacen parte de la evidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Colegio Provincia de Quebec, para algunos agentes internos y externos. Estas pruebas no dan cuenta de las prácticas pedagógicas en su totalidad e ignoran las particularidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero son un referente importante para proponer desde el aula, abordar contenidos y temáticas básicas de aprendizaje, que partan de la realidad de los niños, niñas y puedan, de alguna forma, fortalecer las competencias necesarias para potenciar estándares en matemáticas y español, fundamentales a la hora de presentar pruebas de estado e indispensables en la cotidianidad.

En esta perspectiva, es pertinente caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros del ciclo I, jornada mañana, que convergen en el quehacer pedagógico y contrastarlas a la luz de la teoría, lo que posibilita el debate sobre la resignificación de la cotidianidad escolar, ampliando

los conocimientos de los maestros, para que logren orientar estrategias de aprender a aprender y construir conocimientos, en donde los estudiantes entiendan la evaluación como posibilidad de avanzar y se enamoren de la escuela y del saber.

Finalmente, el presente análisis sobre la necesidad de caracterizar las prácticas evaluativas y su configuración en las prácticas pedagógicas, deja abierta la posibilidad de establecer encuentros en torno al quehacer pedagógico, no solo en el ciclo I, sino a nivel institucional, en donde desde la gestión del equipo directivo se priorice esta temática, en espacios semanales, jornadas pedagógicas y semanas de desarrollo institucional.

1.2 Antecedentes del problema

La revisión del estado actual de las investigaciones a nivel nacional e internacional sobre evaluación educativa y prácticas evaluativas, tuvo en cuenta su relación intrínseca con el accionar pedagógico en el aula y la importancia de transformarlas a partir de los avances y dificultades de los estudiantes, evidenciados en el proceso continuo de enseñanza-aprendizaje, bajo una concepción de evaluación formativa, con las siguientes categorías de análisis: concepciones sobre evaluación en el aula, teorías, funciones y constructos.

Con el propósito de conocer la evaluación en el aula como proceso indispensable en el mejoramiento de la calidad de la formación y como eje de la presente investigación, el artículo especializado, fruto de la investigación acerca de la evaluación del plan de estudios en la Universidad de Costa Rica y de la experiencia acumulada de la autora Mora Vargas (2004), producto de varios procesos de investigación participativa a nivel académico “Evaluación educativa: conceptos, períodos y modelos”, presenta una síntesis analítica completa referida a

estos conceptos, que dan cuenta de la transformación de la evaluación a través del tiempo y describe los diferentes enfoques evaluativos que han generado las funciones, normas, períodos y modelos de la evaluación educativa en América Latina. Éste análisis documental aporta a la investigación elementos teóricos y conceptuales, indispensables en la construcción del marco de referencia y posterior categorización.

Ubicando a la evaluación educativa en el contexto objeto de estudio: el aula, el artículo de carácter investigativo “Evidencias de Prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primaria de Nuevo León”, Mercado & Martínez (2014) , analizan un estudio de carácter documental, sobre prácticas de evaluación representadas en imágenes fotográficas de tareas y exámenes, relacionándolo con la evaluación formativa y los niveles de demanda cognitiva; cuyo resultado muestra cómo los exámenes analizados, no alcanzan metas de aprendizaje cognitivo alto, ya que son instrumentos de evaluación para medir la memorización y la mecanización.

Las prácticas de evaluación de los profesores estudiados se alejan de concebir la evaluación como proceso formativo, aunque en su discurso pedagógico, estén algunos elementos de la evaluación para el aprendizaje, se continúa evidenciando la brecha entre la teoría y la práctica.

Ésta investigación presenta nueve dimensiones que buscan entender y analizar las prácticas de evaluación, criterios importantes al caracterizarlas: 1) Establecimiento de metas de aprendizaje claras, 2) Frecuencia de las evaluaciones, 3) Variedad de las evaluaciones, 4) Alineación de las evaluaciones con las metas de aprendizaje, 5) Complejidad cognitiva, 6) Manejo de explicaciones y justificaciones científicas, 7) Participación de los alumnos en actividades de auto-evaluación, 8) Uso de la información para dar retroalimentación a los

alumnos, 9) Uso de la información para sustentar decisiones de instrucción (Martínez, et al., 2012:109).

Al respecto, es preciso resaltar el estudio de Garzón, López y Raba (2017), en su trabajo de investigación “La incidencia de las prácticas evaluativas formativas y apropiadas en el ambiente escolar”, de la Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana, en donde plantean la problemática de prácticas pedagógicas sumativas o de control en el aula, que no potencian el aprendizaje de los estudiantes, por ello, se proponen desde el método Investigación Acción Participativa, con enfoque cualitativo, mejorar las prácticas de enseñanza, no solo en beneficio de las pruebas externas o en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), sino para llevar a cabo una evaluación que apoye los procesos de aprendizaje. Los resultados del estudio, evidencian la pertinencia en la implementación de estrategias didácticas innovadores en el aula, en los procesos de aprendizaje y evaluación que propiciaron en los estudiantes al desarrollo de pensamiento crítico y competencias en matemáticas y español. Estos postulados, llevan a concebir la evaluación formativa como parte integral de la práctica pedagógica, medio para sostener el aprendizaje y subcategoría esencial de la presente investigación.

La investigación temática de López & Rochera (2010) sobre prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana, muestra algunos resultados de un estudio cualitativo de caso en situación real, que pretende comprender las prácticas de evaluación, a partir de un modelo socio-constructivista y situado que integra cuatro dimensiones referidas al: enfoque evaluativo docente, programa de evaluación, situaciones o actividades de evaluación y

tareas de evaluación (Coll, Barberà y Onrubia, 2000), que sintetizan las dimensiones presentadas por Martínez (2012) y sugieren algunas categorías de caracterización de las prácticas evaluativas.

Por otra parte, la tesis de doctorado: “La práctica reflexiva crítica de un grupo de maestras puertorriqueñas”, de Rivera (2010), brinda un marco de referencia conceptual sobre una investigación cualitativa, desde un enfoque crítico (estudio de casos), necesaria en los cambios significativos que se deben dar en las concepciones sobre evaluación que consolidan las prácticas pedagógicas. También describe la importancia de procesos reflexivos en torno a la realidad social, económica, cultural y familiar de los estudiantes, aspectos que permean los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Finalmente, se realizó una lectura analítica al compilado de experiencias de “evaluación en el aula, del control a la comprensión”, IDEP (2013), investigación de carácter mixto, con alcance descriptivo, evidenciando que los procesos de evaluación de aprendizajes no se limitan a pruebas escritas del aula, sino a la innovación de las prácticas pedagógicas. Las investigaciones, llevaron a los maestros a proponer otras formas de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conocer y acompañar los avances y dificultades de los estudiantes durante el proceso de construcción de saberes. Un aporte significativo fue precisar los posibles temas que estructuran el marco teórico: Concepciones pedagógicas sobre evaluación en el aula, prácticas pedagógicas y evaluativas críticas y reflexivas, evaluación formativa y sumativa.

En conjunto, las investigaciones citadas ponen en evidencia la importancia de considerar la relación integral entre las prácticas evaluativas y los procesos pedagógicos del aula. La evaluación para el aprendizaje nace de la reflexión dialógica de los maestros y sus pares que

propendan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Toda definición de evaluación formativa requiere precisar información sobre el aprendizaje de los alumnos para que el maestro pueda retroalimentar a los estudiantes sobre su propio avance y ayudarlos a definir cómo cerrar las brechas entre su desempeño y los objetivos establecidos, sin que éste sea el factor más importante del proceso evaluativo.

La esencia de la evaluación formativa es la necesidad de informar y retroalimentar los procesos de aprendizaje (Andrade, 2010). En este sentido, la evaluación formativa como función didáctica, establece sus principios desde la relación entre docente, estudiante y saber: qué, cómo, por qué y cuándo se debe enseñar y evaluar, entendiendo la evaluación en términos de “contrato didáctico” al vincular las expectativas recíprocas del docente y los niños y las niñas en relación al contenido o con una tarea dada (Mottier López, 2010:48).

Entonces, para que una práctica evaluativa transforme la realidad del aula, necesita tener en cuenta los diferentes ritmos y formas de aprendizaje de los niños y las niñas, lo que implica, conocer sus necesidades y el contexto social, familiar, económico y cultural que lo rodea, diseñar e implementar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes, fomentar trabajo en equipo y hacer del aula un espacio de disfrute del acto de enseñar y aprender.

1.3 Justificación del problema

La educación en el contexto mundial, ha ido fundamentándose en el desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad de vida, lo que lleva a reestructurar los sistemas educativos y a implementar nuevas propuestas pedagógicas, que logren formar hombres críticos, respetuosos y humanos, en una sociedad solidaria y no tan solo se alfabeticen sujetos con grandes capacidades

intelectuales, pero con ausencia de valores. Ésta finalidad recae en la sociedad, la familia y la escuela. Sin embargo, en una perspectiva globalizada y debatible, la calidad de la educación se define, en especial, por los resultados en pruebas de cobertura internacional, como las Timms, Orealc, IEA, Pirls y Pisa. A su vez, cada país cuenta con un sistema de evaluación en diferentes niveles educativos, algunos de ellos, clave para ingresar a la educación superior.

A nivel nacional, se aplican las pruebas SABER y SABER PRO, que presentan resultados cuantitativos del aprendizaje desde el nivel de educación básica, hasta el superior. Pero, los resultados obtenidos, durante los dos últimos años, dejan abierta la discusión sobre la pertinencia de tomar como referentes de calidad educativa estas pruebas que son indiferentes a las condiciones sociales, culturales, económicas y familiares de los estudiantes, aspectos que indiscutiblemente influyen en la construcción y apropiación de los saberes.

En Bogotá, los resultados de las pruebas SABER, en los colegios distritales, sugieren la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas de enseñanza- aprendizaje, para garantizar, en alguna medida, mejores resultado en evaluaciones externas. Sin embargo, hablar de “calidad educativa” no puede centrarse únicamente en la necesidad de mejorar los resultados de las pruebas nacionales e internacionales. La discusión va más allá. Hablar de transformación educativa implica, en primer lugar, abrir las puertas de las aulas y adentrarse en los procesos pedagógicos, en donde convergen las prácticas evaluativas que dan cuenta de cómo es el proceso de aprendizaje, cómo se está evaluando, para qué, con qué, y con quién se realiza el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje. Grossoman (1990) citado por Fandiño & Castaño (2014,

p.31) habla de la importancia de conocer dónde y a quién se enseña. Los maestros están llamados a adaptar sus saberes a las condiciones particulares de los estudiantes y de la escuela.

En segundo lugar, la calidad educativa requiere políticas públicas que partan del contexto nacional y las necesidades particulares, en especial de las comunidades más vulnerables. Dentro de esas políticas públicas, es oportuno precisar la responsabilidad y el papel protagónico que tienen las familias en el proceso educativo de los niños y niñas. A partir de ésta perspectiva, la participación de los padres es una variable de calidad que merece ser reflexionada y requiere de la puesta en marcha de estrategias que la hagan visible en el proceso de educación.

En este sentido y haciendo referencia al primer postulado, se enmarca la utilidad de caracterizar las prácticas evaluativas que convergen de los procesos pedagógicos del aula de docentes del ciclo I, que permitirá evidenciar, clarificar y fortalecer, si es necesario, los conocimientos y concepciones de los docentes sobre evaluación formativa, funciones y constructos de la evaluación y la relación coherente entre el discurso y la praxis.

Al respecto, diversos autores afirman que la investigación en prácticas evaluativas representa un referente necesario para inquietar sobre la transformación de prácticas pedagógicas y potenciar posibles cambios significativos en la calidad de la educación (Barrón, 2005; Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Nunziati, 1990). Tal como lo afirma Cardinet J.(1986), hablar sobre los problemas de evaluación educativa requiere abordar todos los aspectos relacionados con la pedagogía, haciendo especial énfasis en la enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre las fortalezas o debilidades de las prácticas evaluativas de los maestros, que indudablemente, definen en gran proporción, el éxito o fracaso escolar de los niños y niñas.

La puesta en marcha de la presente investigación desea indagar sobre la evaluación en el aula, como parte fundamental de los procesos de aprendizaje, para reflexionar sobre la evaluación punitiva o sumativa, que tantas consecuencias negativas trae en los estudiantes. La evaluación formativa precisa entenderse como una herramienta de reflexión crítica en torno al saber pedagógico y la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje particular de los estudiantes, a partir de espacios de debates, análisis discursivos y conceptuales sobre el sentido y significado de práctica evaluativa y su relación intrínseca con la práctica pedagógica.

Es por ello que se hace pertinente la investigación sobre los elementos que caracterizan las prácticas evaluativas, emergentes del quehacer pedagógico, de algunos maestros del Colegio Provincia de Québec, puesto que la caracterización y posterior socialización, pretende en alguna medida, invitar a la acción reflexiva en la resignificación de las prácticas pedagógicas, desde espacios que posibiliten el diálogo de saberes y potencien la construcción de conocimientos y habilidades en los estudiantes y les permitan adquirir ciertas competencias, indispensables, no solo en la aprobación de una prueba de estado, sino en la resolución de situaciones problematizadoras reales.

La práctica evaluativa debe ser reflexionada a la luz de las necesidades, condiciones familiares y sociales de los niños, en búsqueda de fortalecer, entre otros aspectos mencionados en el apartado anterior, el modelo pedagógico socio-crítico, que orienta el quehacer de la vida escolar en el Colegio Provincia de Québec; siendo el ambiente del aula, el lugar propicio para analizar y reflexionar en torno al desarrollo del aprendizaje en los niños. En este sentido, el aporte del énfasis de gestión y evaluación educativa, está enmarcado en la construcción de la

capacidad para liderar, diseñar, gestionar e implementar proyectos educativos innovadores sobre evaluación, haciendo de la Institución Educativa Provincia de Québec, una organización de conocimiento y que aprende, producto de la visión compartida, a partir de la transformación pedagógica.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo son las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I, jornada mañana, del Colegio Provincia de Québec?

1.5 Objetivo general

Caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros del ciclo I, jornada mañana, del Colegio Provincia de Québec.

1.6 Objetivos específicos

- Describir las concepciones sobre evaluación para el aprendizaje de los maestros de ciclo I, jornada mañana.
- Contrastar algunas funciones de las prácticas evaluativas de los docentes, a la luz de las teorías, por medio de los planteamientos de maestros, padres de familia, estudiantes y procesos pedagógicos en el aula.
- Analizar constructos evaluativos de los maestros, a partir de los criterios de tres estamentos analizados.
- Socializar los resultados de la investigación en el Colegio Provincia de Québec.

Capítulo II. Marco de referencia

El presente capítulo toma como unidad principal de análisis la evaluación en el aula, inmersa en las prácticas pedagógicas, por lo cual, se plantean las teorías, concepciones, funciones y constructos sobre evaluación para el aprendizaje, en la perspectiva de autores como Scriven Michael, Gimeno Sacristán, Stufflebeam & Shinkfield, entre otros.

El capítulo está organizado en marco teórico-conceptual y normativo.

2.1 Marco teórico

2.1.1. Evaluación en el aula

Las formas de entender la evaluación se han transformado debido a las etapas por las que ha pasado en las últimas décadas, tanto en la escuela como en el sector productivo. Desde el año 1973 hasta la actualidad, la evaluación se ha ubicado en el período constructivista, caracterizado por el profesionalismo (relación de la evaluación con la investigación) y la autoevaluación, como lo referencia Guba y Lincon (1989). La evaluación educativa actual, se visualiza desde una perspectiva diferente, aunque es una práctica compleja, se reconoce la diversidad de sus propósitos, los pasos, funciones que desarrolla y la variedad de estrategias, evidenciadas en procesos pedagógicos, centrados en el conocimiento de la realidad y el progreso de las personas. Según Gimeno (1993) la evaluación es el análisis y valoración de las características de un estudiante, grupo, materiales, ambiente u objetivos educativos, a partir de algunos criterios, con el fin de emitir juicios de valor que realmente aporten a la transformación de la educación.

En concordancia con la idea anterior, Scriven (1967) citado por Stufflebeam (1987, p.343), afirma que la evaluación necesita ser entendida como la valoración sistemática y objetiva del

valor o mérito de las cosas, que logre emitir un juicio pertinente, más que centrarse en medir o determinar si las metas o fines se han alcanzado. Estos dos teóricos han sido muy críticos de las ideologías evaluativas que se centran en alcanzar los objetivos, en lugar de detenerse en comprender las necesidades de las personas y en alguna manera, satisfacerlas.

Es por ello, que tanto Scriven como Gimeno, privilegian en sus teorías sobre evaluación el bienestar del ser humano, en contraposición a la tradición tyleriana, que considera la evaluación como la forma para determinar si los objetivos se han logrado, junto a una visión conductista del aprendizaje; para ellos, estos postulados son inadecuados y no tienen mucho sentido en el ámbito de la educación. Ubicando las concepciones de evaluación en un ambiente natural de conocimiento, como lo es el aula de clase, Gimeno (1993) plantea la evaluación como una fase de la enseñanza, que le aporta elementos fundamentales a la planificación y didáctica sobre la práctica pedagógica. La considera como el medio de sensibilización y toma de conciencia de los profesores sobre su accionar y la innovación del mismo.

En este sentido, Lukas y K. Santiago (2009) afirman que la evaluación sigue siendo el proceso de identificación, muestra y análisis de información, no solo de manera cuantitativa, sino cualitativa, que permite valorar los resultados de los estudiantes, sin embargo le añaden otras características, como la planificación rigurosa, sistemática, objetiva, fiable y acertada para tomar decisiones. Ésta última apreciación es indispensable en la transformación de las concepciones de los maestros, sobre la evaluación en el aula y coincide con las ideas de Amigues & Zerbato (1999) en tanto que el proceso de evaluación requiere emitir juicios de valor, que contribuyan, no

solo a la toma de decisiones, sino a visibilizar los resultados del rendimiento escolar de los estudiantes.

El concepto de evaluación en el aula ha evolucionado gracias a la tendencia de dar relevancia a procesos de aprendizaje más que a las formas de enseñanza. Es por ello, que puede definirse como la valoración que logra evidenciar las cualidades cognitivas y emocionales de los estudiantes, para tomar decisiones acertadas en la planificación de actividades, precisando las habilidades y competencias que se ajustan a las necesidades de los niños y niñas, determinando de ésta manera la ruta de apoyo más oportuna para acompañar a los estudiantes y comprobar su avance (López, 2014).

A partir de las anteriores perspectivas, y acorde con los modelos de evaluación, en la categoría de evaluación verdadera que plantea Stufflebeam y Shinkfiel (1995) y que han evolucionado de acuerdo a los períodos y reformas educativas, según la cual la evaluación tiene la finalidad de emitir juicios de calidad para mejorar el valor de algo y en sintonía con el principio “*basado en el consumidor*” de Scriven (1967), quien fue el primero en aplicarlo inicialmente en la evaluación de programas y luego en los aprendizajes, se destacan dos clases de evaluación del aprendizaje: la evaluación formativa y la sumativa.

Evaluación formativa: La evaluación formativa es una parte indispensable del proceso educativo de los estudiantes. Proporciona información necesaria para visualizar el avance en el nivel cognitivo y social de las personas. Scriven (1967) la define como la manera de ayudar a desarrollar y perfeccionar cualquier proceso que esté en aras de la formación integral.

También, necesita concebirse como proceso de aprendizaje de los estudiantes y parte emergente en la construcción de conocimiento. La evaluación formativa, según Gimeno (1993) es una estrategia de enseñanza, que implica identificar aspectos por mejorar de una fase, antes de que ésta termine. En el ámbito escolar, la evaluación formativa en el aula genera un espacio de toma de conciencia de los maestros, tendiente a reflexionar y mejorar sobre el proceso de formación de los estudiantes y como parte del papel investigativo de los profesores. El propósito de la evaluación formativa en el aula, se caracteriza por la continuidad de procedimientos informales, atendiendo a los diagnósticos que evidencian los ritmos de aprendizaje y/o dificultades de los estudiantes. Vale la pena anotar, la validez de métodos tradicionales de evaluación, sin embargo se considera la complejidad de la aplicación y seguimiento continuo de éstas estrategias, debido a la cantidad elevada de estudiantes en las aulas.

El sentido formativo de la evaluación está en el tratamiento que se le da a la información recopilada, por cualquier medio didáctico que se emplee. Según McMillan (2007), citado por López Alexis (2014, p.24) la retroalimentación de los procesos, se ubica como la característica fundamental de ésta clase de la evaluación. En la medida que los estudiantes son conscientes de sus dificultades, informados de manera cordial por el maestro, se sentirán motivados a entender el error como posibilidad de mejoramiento y no como causal de fracaso escolar, lo que permitirá tomar acciones correctivas sobre el desempeño que apuntarán al mejoramiento y al logro del principal objetivo de la evaluación formativa: promover el aprendizaje.

La rigurosidad de la evaluación formativa se traduce en un alto nivel de exigencia para el maestro, pues tiene que entablar una relación de tipo personalizado o tutorial con el estudiante,

teniendo en cuenta las particularidades sociales, familiares, cognitivas y emocionales que presentan los estudiantes, en especial los del sector oficial, sumado a las limitaciones de tiempo, organización escolar, número de estudiantes por profesor, éste propósito representa un gran reto, que con una actitud reflexiva y abierta al cambio, podría generar transformaciones significativas en la calidad de la educación.

Finalmente, la concepción teórica de la presente investigación se soporta en los postulados de López Alexis (2014) sobre evaluación formativa, quien la concibe como un proceso que permite evidenciar características básicas de los estudiantes, tanto a nivel cognitivo como emocional, para tomar decisiones en torno a los conocimientos, habilidades y competencias que se necesitan potenciar, a partir del perfil de cada estudiante, para de esta manera apoyar el desarrollo de estas capacidades y acompañar la aprehensión de los diferentes saberes.

Evaluación sumativa: Suministra información acerca del valor del proceso desarrollado, una vez haya finalizado. En contraposición con la evaluación formativa, esta clase de evaluación, centra su interés en emitir juicios solo de los resultados, comparándolos con las metas establecidas. A partir de los planteamientos de Scriven (1967) se puede afirmar que este tipo de evaluación debe ser realizada por un evaluador externo, que mejore los niveles de objetividad de los juicios emitidos y defina hasta qué punto, las metas reflejan las necesidades o conocimientos valorados.

La finalidad de la evaluación sumativa, según Gimeno (1993) es determinar el nivel de rendimiento, definiendo el éxito o fracaso en el proceso escolar de los estudiantes. Su visión es retrospectiva y sancionatoria del proceso que ha llevado a cabo la persona. Su interés se centra

en determinar cuánto ha aprendido el estudiante, para jerarquizar o seleccionar su perfil, según los resultados alcanzados. En general, suele expresarse en una apreciación cuantitativa del proceso, exigida por la institución y emanada de la política pública vigente.

En este sentido, la evaluación sumativa no da cuenta de los avances particulares de los estudiantes, ni a la pregunta de cómo se está aprendiendo, mucho menos a la calidad del proceso. Se aplica por medio de la realización periódica de pruebas escritas, sin ninguna clase de retroalimentación. En el contexto real del sistema escolar, y por ende, en el aula de clase, se exige la evaluación sumativa como evidencia del proceso, de cara a los soportes solicitados por los padres de familia, directivos o del mismo profesor. En términos de la calidad educativa para la política nacional, la evaluación sumativa determina si un colegio o estudiante, alcanzaron los criterios, llámense logros, estándares, competencias o lineamientos, mínimos para aprobar un grado escolar, por lo que los maestros necesitan realizar un proceso paralelo e integral, entre la evaluación formativa y sumativa, con el fin de acercarse al cumplimiento de los fines de la educación que plantea el MEN.

En conclusión, la evaluación formativa, o como su propósito permite nombrarla *“para el aprendizaje”*, como parte emergente del proceso de enseñanza, se basa en aprendizajes significativos, en donde priman las competencias, sobre el control en la adquisición de conocimientos. Por ende, la evaluación de afianzamiento para el aprendizaje tiene efectos sobre el proceso de seguir aprendiendo, en un ambiente de reflexión, para que los individuos que están involucrados en dicho proceso, se sientan parte fundamental del mismo.

Hablar de evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Gimeno (1993) requiere acciones con fines formativos y emisión de juicios de carácter sumativo, como parte del funcionamiento organizacional de una institución escolar. Este tipo de evaluación, centrada en los aprendizajes no es fácil de lograr, pues requiere ciertas condiciones como la disponibilidad de tiempo del maestros, su actitud reflexiva y abierta al cambio y la autonomía en los criterios de promoción, a partir de las necesidades de sus estudiantes, contemplando sus dimensiones cognitivas y emocionales.

2.1.2. Funciones de la evaluación.

En el siguiente apartado del capítulo, se precisan algunas concepciones de las funciones primordiales de la evaluación, según Posner (1998); Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999), citados por Mora Vargas (2004, p.4).

Función diagnóstica: La evaluación debe servir de referente tanto a maestros, como a estudiantes y padres de familia, que les permita definir sus aciertos y desaciertos, con la finalidad de llevar a cabo acciones de mejoramiento de la calidad educativa. Reconocer las habilidades y dificultades de los estudiantes, derivados en gran parte, de los saberes de su entorno social y cultural es de gran utilidad para evidenciar el grado de avance durante el proceso de formación.

Función instructiva: La evaluación en el aula, derivada de los lineamientos del SIE y de un Plan de Estudio determinado, necesita dar cuenta de su estrecha relación con el currículo, es por ello, que esta función permite reconocer el avance en el desarrollo cognoscitivo del estudiante y llevar a la consolidación de las competencias fundamentales del aprendizaje.

Función autoformatora: Incentivar procesos de autoevaluación crítica y permanente, no solo en los estudiantes, sino por parte del maestro responsable de diseñar y llevar a cabo la evaluación, resulta indispensable para orientar acertadamente el quehacer pedagógico. Ser consiente de las debilidades, como superarlas, de los talentos y la manera de potenciarlos fortalece la autoformación, no se considera una actividad de fácil realización, debido a la negación al cambio y el poco compromiso de los protagonistas del proceso formativo. El reto de ésta función de la evaluación es motivar hacia una actitud positiva, que posibilite el mejoramiento en la calidad de la enseñanza.

Función educativa: La conciencia sobre la responsabilidad del maestro y del estudiante en los logros obtenidos, demandan una actitud autoreflexiva del proceso de formación, en donde el maestro permita poner en consideración de sus pares, su trabajo pedagógico con el fin de revisar aquellas prácticas que no permiten la transformación acertada en el aula. De la misma manera, ésta función determina la importancia de abrir espacios para compartir percepciones de los mismos estudiantes por el trabajo de sus compañeros (coevaluación). Por esta razón, es indudable el carácter social y participativo de la evaluación en el aula, lo que lleva a comprometer cada vez más al estudiante como protagonista en su proceso de aprendizaje.

Las funciones de la evaluación en el aula no admite la separación entre los momentos de enseñanza y los de comprobación. Se puede relacionar con la evaluación de la comprensión, lo que ha llamado Elliott (1990) como un tipo de aprendizaje de calidad, por medio del diálogo crítico entre docente y estudiante, sobre las dificultades que se presentan en la realización de las tareas sugeridas. Se desarrolla a lo largo del proceso de formación y no como una actividad o

prueba al final de un período académico. Las funciones de la evaluación en el aula se plantean como procesos de aprendizaje y no como instrumento de medición o control, en donde el error es la evidencia de la falta de apropiación de conocimientos de los estudiantes, sino como la oportunidad de avanzar en la construcción de saberes. Por lo tanto, la evaluación debe atender tanto a juzgar el valor de algo, como a utilizar constructivamente la información relevante, atendiendo las necesidades y expectativas de los estudiantes como a los criterios que establece el maestro.

En este sentido, la presente investigación abordará los constructos del proceso evaluativo, que permiten determinar si efectivamente el estudiante está avanzando en su proceso de formación.

2.1.3. Constructos del proceso evaluativo

Constatar si el estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos, no es algo fácil. Tal como afirma López Alexis (2014), este proceso necesita indicadores observables y medibles de los saberes. Por esta razón es fundamental seleccionar criterios que evidencien el nivel de apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes. Los constructos son conceptos o características que se intentan medir. Dentro del componente de planeación del proceso evaluativo en el aula, es indispensable definir los conocimientos, habilidades y/o competencias que se van a potenciar, para elegir la estrategia que más se ajusta a ese concepto.

Existen tres tipos de constructos de evaluación, utilizados generalmente en la evaluación del aprendizaje en instituciones escolares y que servirán como subcategorías básicas de la presente investigación: conocimientos, habilidades y competencias.

Conocimientos: se derivan de las situaciones que propician aprendizajes y de la capacidad mental de las personas (inteligencia). Evaluar conocimiento es uno de los constructos de más auge en las prácticas evaluativas. Existen dos tipos de conocimientos, uno enfocado a *saber qué* (declarativo o proposicional) y otro al *saber cómo* (tácito o de procedimiento). El conocimiento declarativo se enfoca en el saber que se puede expresar de manera oral o escrita, por ejemplo, el reconocimiento de conceptos, principios, tendencias, relaciones y criterios en general. Por su parte, el conocimiento procedimental tiene que ver con el saber cómo se identifican patrones o acciones ordenadas paso a paso, para resolver una situación problema o alcanzar una meta. Estos dos enfoque del constructo de conocimiento, implican que el estudiante profundice en sus propios procesos cognitivos, aprenda a regularlos y a evidenciar los momentos de la actividad del aprendizaje.

Habilidades: Según Proctor & Dutta (1995), citado por López Alexis (2004, p. 36), las habilidades se definen como el nivel de desempeño sobre la precisión y rapidez con la que se realizan determinadas tareas. Estas habilidades se adquieren a través de la práctica, de los conocimientos o hábitos de las personas. En la actualidad, las habilidades necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI son la creatividad, el pensamiento crítico, la solución de problemas, la colaboración y demás tareas que se relacionen con el uso de las tecnologías de la comunicación. Sin embargo, las habilidades de tipo cognitivo no son las únicas que se necesitan plantear como criterios de evaluación, existe otro grupo que requieren de la intervención de todas los maestros, sin importar la rama del conocimiento que maneje, son la habilidades sociales y multiculturales, indispensables para el óptimo desarrollo de la vida personal y en comunidad,

tales como la responsabilidad, el respeto, el liderazgo, la confiabilidad, el auto-control, entre muchos otras más.

Competencias: A pesar de la naturaleza de tipo económico del término “competencias”, en educación y en especial en la evaluación para el aprendizaje, se conciben como la interacción entre los conocimientos y su aplicación, teniendo en cuenta las actitudes (nivel de disposición) dentro del desarrollo del proceso educativo. Las competencias son saberes que se ponen al servicio de una actividad en un contexto definido, es decir, las competencias son las habilidades, destrezas y conocimientos que un estudiante utiliza para desenvolverse en la resolución de una tarea específica. Las competencias definen si una persona está calificada para desempeñar una actividad o no.

Por ello, es indispensable determinar con claridad y teniendo en cuenta los conocimientos y habilidades de los estudiantes, el tipo de competencias a evaluar en las diferentes disciplinas, para no caer en el error de señalar como “incompetente” o “incapaz” a un estudiante que no alcanza las competencias definidas por el maestro. En necesario tener en cuenta las inteligencias y habilidades múltiples, no todos son buenos para lo mismo y hay que saber potenciar las capacidades específicas de cada persona. Tobón (2006), citado por López Alexis (2014, p.38) refiere 4 características a la hora de describir una competencia: la acción, el objeto de conocimiento, la finalidad y la condición de calidad, aplicadas al siguiente ejemplo: *“Realiza resúmenes coherentes, indicando las ideas principales de los textos leídos”*.

En conclusión, la selección de los constructos de evaluación es uno de los aspectos más importantes en el diseño de una estrategia evaluativa que repercutirá de forma significativa en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Referentes de Política Educativa

La normatividad vigente sobre evaluación en el aula se encuentra compilada en el Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015, por el cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación. Sin embargo, como es de carácter compilatorio, la normatividad anterior, para el caso del presente estudio, sigue vigente con el decreto 1290 de 2009 sobre la reglamentación de la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. La guía No. 11 del MEN sobre las Fundamentaciones y Orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009, presenta los siguientes parámetros en cuanto a la evaluación en el aula:

La evaluación que se realiza a diario en la escuela, analiza y monitorea los aprendizajes de los estudiantes, por medio de una variedad de métodos o instrumentos que tienen como finalidad dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de establecer cómo están aprendiendo, qué necesitan saber, dónde es necesario reforzar, para que adquieran la competencias básicas exigidas por el mundo laboral y social. El concepto de evaluación en el aula, que maneja la normatividad vigente en Colombia, tiene una naturaleza formativa, a nivel de estudiantes y docentes, cuyo propósito es brindar información relevante para que los maestros reflexionen sobre sus procesos de enseñanza y los estudiantes consoliden sus competencias.

Como preámbulo de las concepciones específicas de la evaluación formativa en el aula, el documento refiere una reflexión sobre la meta fundamental que debe seguir todo maestro, institución o sistema escolar, en torno a la manera de procurar que todos los estudiantes alcancen exitosamente los objetivos propuestos en el proceso educativo a nivel cognitivo, valorativo, actitudinal o comportamental, superando las dificultades de los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y niñas. En este sentido, se llama a la reflexión no por la falta de condiciones de los sujetos, sino por los ambientes y estrategias de aprendizaje que se procuran en el aula de clase.

De ésta manera, los maestros están llamados a promover, utilizar, desarrollar y crear los ambientes, estrategias y métodos posibles para lograr que los estudiantes construyan conocimientos y aprendan lo que la institución y la sociedad han definido como adecuado y necesario en la realidad actual. Enfatiza en un pequeño apartado, sobre el compromiso de las instituciones educativas de involucrar continua y responsablemente a todos los protagonistas del proceso de formación: docentes, estudiantes y padres de familia.

La fundamentación conceptual de la evaluación en el aula se basa en la integralidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como unidad básica de formación. Es decir, que la enseñanza básica y media se realice a partir de propósitos exclusivamente formativos y su función sea la de afianzar los aprendizajes, como se refirió en algunos apartados del marco teórico y conceptual. La evaluación formativa se caracteriza por ser transparente, continua y procesual; evidenciada en un aula de clase, durante el proceso de formación, generará aspectos motivacionales pero no sancionatorios, en donde los estudiantes identifiquen sus fortalezas, debilidades, avances o retrocesos y participen activamente en ella.

Dentro de los múltiples aspectos que contempla la evaluación formativa en el aula, que presenta el decreto 1290, resalta la importancia de centrar la atención en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende; la relevancia de entender el error como oportunidad para aprender, sin que éste se convierta en la causa de un castigo o penalización por parte del maestro a sus estudiantes y la utilización de diferentes técnicas de evaluación y triangulación de la información para emitir juicios de valor.

Como se pudo percibir, la política educativa sobre evaluación en el aula se fundamenta en la función formativa de éste proceso y en la oportunidad de comunicación crítica entre docentes, estudiantes y padres de familia, en torno a la formación integral de los niños, finalidad de la educación de calidad en la nación. En conclusión, la evaluación en el aula se ha consolidado como gestora de procesos de calidad y pertinencia educativa, que evidencie avances significativos en la formación integral de los estudiantes y a su vez, en mejores resultados en las pruebas de estado, concebida desde una evaluación para el aprendizaje o formativa, que contemple las funciones y constructos expuestos en el presente documento.

Por esta razón, la investigación llevada cabo fue de tipo descriptivo, donde se caracterizaron prácticas evaluativas, para interpretar y comprender esta realidad, como se clarifica a profundidad en el siguiente apartado.

Capítulo III. Diseño metodológico

3.1 Enfoque de investigación

La presente investigación se ubica dentro de un enfoque cualitativo, puesto que se plantean un conjunto de prácticas interpretativas, que pretenden describir y en alguna medida, motivar a la

reflexión de situaciones cotidianas del entorno, a partir del análisis de espacios educativos tan importantes como lo son las aulas de clase, en donde convergen las prácticas evaluativas. Éste enfoque se caracteriza por ahondar en los fenómenos a profundidad, por medio del análisis no estadístico de los datos; es un proceso inductivo, en donde se analizan varias realidades de manera subjetiva, lo que hace que no tenga una secuencia lineal, es flexible y recurrente a cada uno de los pasos. Además su riqueza interpretativa hace que se contextualice acertadamente la realidad a indagar.

En este sentido, Hernández, Fernández & Baptista (2010) y Valles (1999) presentan una serie de elementos fundamentales y flexibles, que hacen parte de una investigación de enfoque cualitativo, los cuales tienen que ver con la formulación del problema, la definición de objetivos, la pregunta de investigación, la justificación y la viabilidad de la situación a analizar. Luego, hablan de la selección de un contexto o ambiente, preferiblemente en donde el significado de las experiencias y los valores humanos, cobren gran importancia, por ello, indagar sobre la manera en que se caracterizan las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I, de la jornada mañana, del colegio Provincia de Québec, busca describir la perspectiva de los participantes y el ambiente natural en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los estudiantes de ciclo I.

Otro componente del proceso investigativo-cualitativo es la revisión literaria que sustente teórica y conceptualmente los planteamientos del estudio, realizada en un nivel medio, puesto que cumple la función de clarificar las concepciones, justificar la importancia del estudio y al final del mismo, contrastar los datos analizados con éstos referentes.

Finalmente, los autores en mención, concuerdan con que la selección de estrategias de obtención, análisis y socialización de datos, es la parte concluyente de la investigación, sin embargo, ésta deja abierta la posibilidad a otras investigaciones y tiene como finalidad generar reflexión en la comunidad educativa, en este caso, en los docentes, sobre el impacto tanto negativo como positivo, de las prácticas evaluativas.

3.2 Tipo de investigación

La presente investigación es descriptiva, la cual busca especificar las características o propiedades de las personas, grupos o del objeto de estudio a analizar. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010), este tipo de investigación pretende exclusivamente medir o recoger información sobre las categorías, sin que se requiera relacionarlas entre sí. Por ello, se presentan descripciones en detalle de los conceptos, funciones y constructos de la evaluación del aprendizaje, por parte de 4 maestros de ciclo I, muestra no representativa por conveniencia y acceso a los participantes. La descripción se necesita para expresar lo que está pasando, cómo se percibe en el ambiente y cómo lo asumen las personas inmersas en la situación problema. El uso del lenguaje descriptivo logra convertir las acciones ordinarias en algo extraordinario, tal como lo indica Moreno (2000), por ello, se hace pertinente caracterizar las prácticas evaluativas, al ser un tema coyuntural en el éxito o fracaso escolar.

La investigación descriptiva en el contexto educativo, surge a partir de las relaciones dialógicas entre algunos miembros de la comunidad escolar, cuyo interés se centra en crear saberes. Su objeto de conocimiento es el mismo sujeto de conocimiento, en éste caso, las prácticas evaluativas del maestro en su aula de clase y lo que desea lograr con sus estudiantes, a

partir de las necesidades del entorno. Este tipo de investigación se fundamenta en el devenir de las causas reales y concretas de la situación problema.

Desde esta perspectiva, los valores fundamentales de la investigación cualitativa, orientados por un tipo descriptivo de indagación, motivan la elección de ésta clase de investigación, por estar al servicio del hombre, ser un proceso formativo, alejado de la concepción sumativa y llevar a la permanente reflexión y análisis crítico sobre la calidad del conocimiento humano, en éste caso, la pertinencia de las prácticas evaluativa para el aprendizaje formativo en el aula. Finalmente, la descripción llevará a una devolución sistemática, referida a la socialización de la conclusiones y recomendaciones, cuyo objetivo es motivar hacia la reflexión sobre las prácticas evaluativas de los docentes del colegio Provincia de Québec, expresando los resultados del estudio oportunamente y en un lenguaje asequible, articulando el conocimiento teórico adquirido, con la práctica pedagógica observada, analizada y discutida con los miembros del objeto de estudio de la investigación, para poner los resultados al servicio del grupo y como referente en próximas investigaciones de otros ciclos del colegio.

3.3 Participantes (universo, población y muestra)

La Institución Educativa Distrital Provincia de Québec cuenta con dos jornadas escolares: mañana y tarde, un total de 42 maestros, 3 directivos docentes y 1075 estudiantes. La jornada de la mañana tiene a su cargo 515 estudiantes: 385 en el área de primaria y 130 de bachillerato. El ciclo I de la jornada mañana está conformado por los grados de pre-escolar, 101,102,201 y 202, con un total de 175 estudiantes, orientados por 5 maestros, pertenecientes a la planta del colegio, nombrados en propiedad por la Secretaría de Educación Distrital. La muestra para efectos de la

presente investigación será no representativa por conveniencia y acceso a los participantes, de 20 estudiantes, 16 padres de familia, seleccionados de manera aleatoria y 4 docentes de ciclo I, puesto que hacen parte del grupo de trabajo de la investigadora, son maestros con disposición en el desarrollo de actividades pedagógicas y demuestran interés por temas académicos que de alguna manera puedan renovar sus prácticas pedagógicas. Sus perfiles son: La maestra de pre-escolar es licenciada en ésta área con especialización en dificultades del aprendizaje; la directora del grado 101 es licenciada en ciencias sociales, próxima a retirarse de la carrera docente por edad; el docente de 102 es licenciado en pedagogía infantil, cursa tercer semestre de Maestría En Educación, con un total de 7 años de experiencia y la maestra de 201 es licenciada en pre-escolar, con especialización en TIC, con más de 30 años de experiencia en educación primaria.

Los maestros de ciclo I laboran desde hace más de 8 años en la institución, destacándose por ser un grupo de trabajo compacto y comprometido con el mejoramiento en los procesos de formación de los más chicos del colegio. Según Mertens (2005) citado por Sampieri (2012), se deben tener en cuenta dos dimensiones esenciales al momento de seleccionar la muestra de la investigación: la conveniencia y accesibilidad. En éste sentido, el ambiente definido para el estudio, contiene el caso, las personas y las situaciones cotidianas, en torno a las prácticas evaluativas, por ello se eligieron a 4 maestros del ciclo I, 20 estudiantes y 16 padres de familia, a conveniencia del investigador, como muestra de la presente investigación. Por otra parte, al tratarse de los docentes que conforman el grupo de trabajo del investigador, su abierta y dispuesta actitud de trabajo, hacen factible la recolección de los datos y la accesibilidad al

ambiente que se necesita para llevar a cabo la investigación, puesto que se cuenta con su aprobación.

En el enfoque cualitativo de la investigación, el tamaño de la muestra, en este caso, 4 maestros, no necesita ser representativa desde una perspectiva probabilística, ya que el propósito del estudio no es generalizar los resultados obtenidos a otro tipo de población, sino describir.

3.4 Variables o categorías de análisis

En la siguiente tabla se presentan las categorías de análisis, su relación con los objetivos específicos y el marco de referencia.

Tabla No.1

Categorías de Análisis

Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría de primer orden	Instrumento	Fuentes
Describir las concepciones sobre evaluación para el aprendizaje, de los maestros de ciclo I, jornada mañana.	Concepciones sobre evaluación para el aprendizaje	Evaluación formativa	Técnica: Encuesta - Cuestionario a maestro	4 Docentes Ciclo I
		Evaluación sumativa	- Cuestionario a padres de familia - Entrevista a docentes -Taller estudiantes	16 Padres de familia 20 Estudiantes ciclo I
Contrastar algunas funciones de las prácticas evaluativas de los docentes, a la luz de las teorías, por medio de los planteamientos de	Funciones de la evaluación	Diagnóstica	Técnica: observación	Observación de las prácticas evaluativas a 4 docentes ciclo I JM
		Instructiva	semiestructurada - Diario de campo	
		Auto-formadora	- Cuestionario a maestro	
		Educativa	- Cuestionario a	

maestros, padres de familia, estudiantes y procesos pedagógicos en el aula.			padres de familia	
			- Entrevista a docentes, Taller a estudiantes	
Analizar constructos evaluativos de los maestros, a partir de los criterios de tres estamentos analizados.	Constructos del proceso evaluativo	Conocimientos Habilidades Competencias	Técnica: Encuesta - Cuestionario a maestro - Cuestionario a padres de familia - Entrevista a docentes -Taller a estudiantes	4 Docentes ciclo I JM 16 Padres de familia

3.5 Proceso y forma de recolección de datos

La recolección de datos de la investigación en curso, en ambientes naturales y cotidianos de los participantes, se lleva a cabo por medio de las técnicas descritas a continuación, con sus respectivos instrumentos, a partir de los planteamientos de autores como Hernández, Fernández & Baptista (2010) (2010) y Flick (2007):

3.5.1. Técnica: encuesta, instrumento: cuestionario. Uno de los objetivos primordiales del cuestionario, es recolectar datos para entender los aspectos subjetivos de los participantes de la investigación, sobre hechos sociales que enmarcan el problema indagado. El cuestionario es una de las técnicas por excelencia que permite el análisis masivo de conocimientos, actitudes y opiniones sobre actuaciones sociales, a cualquier grupo de personas.

Al ser un instrumento versátil de recopilación de información, se puede aplicar a los participantes incluidos en la muestra, en dos momentos: a través de una prueba de pilotaje

inicial, que haga parte de la validez del problema y después de haber diseñado el cuestionario definitivo. El cuestionario simple se articula por medio de una serie de preguntas estandarizadas y estructuradas, idénticas para todos los encuestados. En la aplicación a población infantil, en proceso lecto-escritor, se opta por el taller dirigido con diferencial semántico. Las herramientas tecnológicas actuales, permiten que sea muy sencillo de hacer, aplicar y analizar los resultados, elaborándolo a través de Google formularios o survey monkey.

3.5.2. Técnica: Observación semiestructurada, instrumento: diario de campo. La observación en el enfoque cualitativo de la investigación implica compenetrarse en la situación de la que emerge el objeto de estudio y utilizar todos los sentidos para percibir y describir la realidad que enmarca la situación problema estudiada. Uno de los propósitos fundamentales de esta técnica es explorar a profundidad el contexto, describiendo las actividades que realizan las personas inmersas en la investigación, para lograr comprender los procesos vinculados a las causas y consecuencias del problema. La observación, en lo que respecta al presente estudio, será consignada en un diario de campo, como medio de recopilación escrita de datos. Este instrumento permitirá registrar todo lo que se considere pertinente a través de un formato estructurado, que oriente algunos parámetros a analizar sobre las prácticas evaluativas de los maestros, en ambientes naturales como la cotidianidad en el aula de clase, de estudiantes de ciclo I.

El objetivo, es que el observador participe en las actividades de forma somera, sin involucrarse completamente con las actividades de los docentes y sus estudiantes y alejarse del papel de observador que cumple dentro del proceso investigativo; debe motivar un ambiente en

el cual fluya naturalmente el ritmo de las clases, sin que su presencia distorsione o intimide a cualquiera de los participantes. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010) este es el rol más pertinente del investigador en la observación cualitativa.

3.5.3. Técnica: Encuesta, instrumento: entrevista semiestructurada. Las entrevistas semiestructuradas presentan una acertada opción de libertad y flexibilidad en los diálogos que se establezcan en torno al objeto de estudio: prácticas evaluativas, en esta investigación. Permite incluir preguntas adicionales para precisar ideas o recolectar otros datos relevantes, de la opinión de los participantes. Realizar entrevistas de grupo, permitirá recoger datos cualitativos de manera eficaz. A partir de los planteamientos de Patton (1990) se puede definir la entrevista de grupo como un instrumento pertinente para analizar las opiniones coherentes y compartidas de los participantes, ya que implica que entre el mismo grupo, se genere un control o comprobación de los argumentos expuestos sobre el tema en mención. Este instrumento no debe entenderse como un debate, no pretende resolver problemas ni tomar decisiones, es una entrevista que intenta motivar a los participantes para que respondan lo más objetivamente posible, apoyándose en las ideas de sus pares, sin apartarse de sus concepciones.

En el siguiente apartado se exponen los resultados, producto de la construcción, pertinencia, pilotaje y validez de los instrumentos aplicados, en la presente investigación.

3.5.4. Validez

Atendiendo a las cualidades de los instrumentos de recolección de información: confiabilidad, validez, objetividad y tal como lo precisa Hernández, Fernández y Baptista (2010), la validez de estos instrumentos está dada en el grado en el que midan efectivamente, la variable

de estudio, la presente investigación optó por comprobar la validez de contenido del cuestionario de maestros y estudiantes, por medio del juicio de experto, con la colaboración de los Magister Juan Carlos Barrera Huertas y Magda Patricia Bogotá, a través de una ficha de validación, (ver anexo No. 1) previa revisión y aprobación de los protocolos de cada instrumento por parte del asesor de tesis.

Con el propósito de lograr un alto nivel de confiabilidad en torno al correcto diseño, efectividad y recolección de datos, también se realizó pilotaje de instrumentos al colectivo de Gestión y Evaluación, promoción 36, de la Maestría en Educación, a quienes se les aplicó el cuestionario a maestros y se le puso en consideración, el cuestionario a padre de familia, de forma escrita en formato físico. Los docentes realizaron críticas constructivas en torno al planteamiento de los interrogantes. También se realizó pilotaje del cuestionario a padres de familia, a un grupo de 6 acudientes. Los resultados de las dos pruebas piloto, concordaron en sus apreciaciones en un alto nivel, lo que indicó, la asertividad de las preguntas.

3.5.5. Herramientas de análisis

El tipo de análisis empleado en la presente investigación, para procesar la información, fue la triangulación hermenéutica, la cual según Cisterna (2015), implica la acción de reunir y cruzar de forma dialéctica todos los datos recabados. En este sentido, fue necesario organizar la información en categorías y subcategorías apriorísticas, entendidas, según este mismo autor, como las categorías constituidas antes del proceso recopilatorio de información. Producto de este trabajo, se realizaron las matrices de categorías y criterios por cada estamento, (padres de familia y estudiantes), las cuales, según Marroquín (s.f), posibilitan observar las variables del

proceso investigativo, en sincronía con los interrogantes, respuestas y análisis, precisando las conclusiones de primer, segundo y tercer nivel, que daban cuenta de las preguntas derivadas de las categorías y subcategorías del estudio, tal como lo muestra el anexo No. 2 y el anexo No.3.

Otro elemento que facilitó el tratamiento asertivo de la información, fue la utilización del programa Qda Lite Mincer versión Free, software de análisis de datos cualitativos, que permitió codificar, anotar y detallar las transcripciones de las entrevistas semi-estructuradas a docentes y construir la matriz de análisis, presentada en el anexo No.1.

Finalmente, con el propósito de vincular todos los datos a las ideas expuestas en el presente documento y generar una revisión rigurosa, que ubique al lector en cada una de las categorías, su correspondiente análisis y atendiendo a las consideraciones de Coffey y Atkison (2003), en cuando a la importancia de codificar, con el fin de revisar eficientemente los datos, se realizó la codificación por actores e instrumentos. (Ver tabla No.2, Capítulo IV, Análisis de Información y Hallazgos).

3.5.6. Consideraciones éticas

El grupo de maestros, objeto de estudio de éste trabajo, fue informado verbalmente, sobre el tema de interés del investigador: prácticas evaluativas y el proceso que se llevaría a cabo en la recolección de información, posterior tratamiento, socialización y utilización de los datos obtenidos, con el único propósito de contribuir al proceso de innovación escolar del colegio Provincia de Québec; con lo que estuvieron de acuerdo, se mostraron interesados y dispuestos a colaborar. Se realizó un acta de consentimiento informado sobre la investigación, la cual fue

aprobada por la rectora, Licenciada María Adielá Quintero Calderón y socializada con toda la comunidad escolar de esta institución, en una franja de encuentro en la semana de desarrollo institucional de noviembre del 2016. También se elaboraron los respectivos consentimientos informados a padres de familia y estudiantes participantes en la investigación.

Capítulo IV. Análisis de la información y hallazgos

Para lograr caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I, J.M, se analizaron los datos que surgieron al organizar la información recolectada, tal como se precisó de forma amplia en el capítulo III, numeral 3.5.5 Herramientas de análisis, por medio de la triangulación de tipo hermenéutica, la cual, según Cisterna (2015) plantea la acción de reunir y cruzar la totalidad de la información, por medio del método de interpretación de textos, de manera dialéctica y centrada en el objeto de estudio, triangulando la información por cada estamento, luego entre los estamentos investigados y finalmente con la información consignada en el marco teórico. A partir de los planteamiento de Cerda (1993), se establece que la descripción es la base para la explicación de la información recolectada, es decir, sin describir los hechos, es improbable analizarlos y llegar a considerarlos ciencia del conocimiento.

En este sentido, a continuación se presentan los principales hallazgos derivados del trabajo de campo realizado en el período comprendido entre marzo y agosto del año 2017. Para abordar el primer objetivo, con relación a las concepciones sobre evaluación para el aprendizaje de los maestros de ciclo I, se aplicó un cuestionario y una entrevista semi-estructurada. La información recabada se trianguló con la opinión de los padres de familia y estudiantes a través de encuestas, respectivamente. Luego, dando respuesta al segundo objetivo, se establecen los hallazgos en

torno a las funciones de la evaluación del aprendizaje, derivados de las observaciones de clase y la información que arrojaron los cuestionarios y entrevistas a la población encuestada, en contraste con planteamientos teóricos,. Finalmente, con relación al tercer objetivo, se evidencian algunos constructos de evaluación de los maestros de ciclo I, según el criterio de cada estamento investigado: docentes, padres de familia y estudiantes. Todo lo anterior en la perspectiva de responder a la pregunta que ha guiado la investigación: *¿Cómo son las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I, jornada mañana, del Colegio Provincia de Québec?*

Antes de exponer los principales hallazgos, conviene presentar brevemente la codificación por actores e instrumentos que guiará la presentación y análisis de la información. Esto en concordancia con la ruta de triangulación empleada y señalada anteriormente.

Tabla No.2

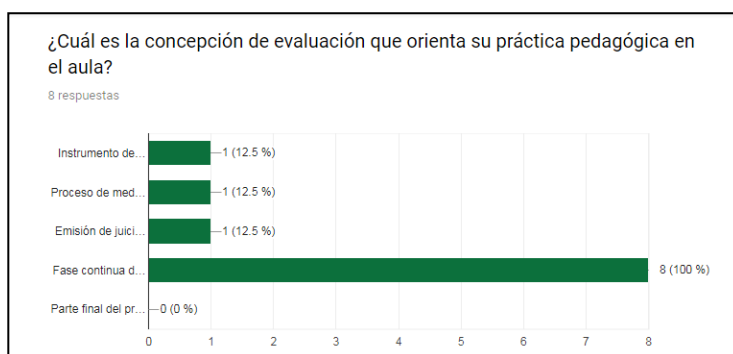
Codificación empleada durante la fase de organización y análisis

Instrumento/Código	Actores participantes		
	Docentes	Estudiantes	Padres de familia
Entrevistas	E-D		
Cuestionario	C-D	C-E	C-P
Observación	O-C		

Para ampliar el contenido, estructura y análisis de las entrevistas a docentes ver Anexo No1, del cuestionario a padres ver Anexo No.2, del cuestionario a estudiantes ciclo I ver Anexo No.3 y de la observación de clase, ver Anexo No.4.

4.1 Concepciones sobre evaluación para el aprendizaje.

La evaluación formativa, llevada a cabo por los maestros de ciclo I, es concebida como una fase continúa del proceso de aprendizaje, característica propia de este tipo de evaluación en el aula. Este planteamiento se evidenció a partir del cuestionario dirigido a maestros **C-D** en donde a la pregunta: *¿cuál es la concepción de evaluación que orienta su práctica pedagógica en el aula?*, el 100% de los docentes consideran la evaluación como una fase continua del aprendizaje, ligada y constituyente de la práctica pedagógica reflexiva del maestro, como lo muestra la siguiente gráfica:



Cuestionario Docente. Para ver la totalidad del formato del cuestionario, remitirse al Anexo No.5.

El anterior planteamiento fue coincidente con el 100% de los maestros entrevistados, quienes afirman que la evaluación es un proceso formativo, necesita llevarse a diario y de manera personalizada. A continuación un aparte de la entrevista realizada a una docente de ciclo I:

“...es una evaluación formativa, en la cual siempre estamos mirando varios aspectos, partimos de una evaluación diagnóstica que se hace siempre la primera semana del año y es un proceso continuo, porque a medida que se va desarrollando, van realizando los ajustes pertinentes para ir potenciando todas las competencias de los niños”. **E-D1**

Las concepciones de los maestros sobre la evaluación formativa, cuyo objetivo primordial es promover el aprendizaje, son abaladas tanto por estudiantes como padres de familia, en las encuestas realizadas, pues la información recabada evidencia el seguimiento constante de los procesos de enseñanza- aprendizaje, en coherencia con la afirmación de los docentes al expresar la frecuencia en la realización y retroalimentación de las actividades evaluadas, lo que permite establecer su práctica evaluativa como proceso que acompaña el aprendizaje, factor que garantiza en buena parte, el logro de los propósitos en los diferentes saberes y ayuda a desarrollar y perfeccionar cualquier proceso que esté en aras de la formación integral, como se documentaba y discutía según Scriven (1967), citado en el marco teórico que sustenta la presente investigación (ver numeral 2.1.1. Evaluación en el aula). El siguiente gráfico, tomado de la tabulación de datos del Cuestionario a Padres **CP**, muestra la continuidad en los proceso de evaluación en el aula, realizada por los maestros de ciclo I.



Cuestionario a Padres, numeral 4. Para ver la totalidad del formato del cuestionario, remitirse al Anexo No.6

El seguimiento constante en el desarrollo de las actividades de los estudiantes, se ratificó en la observación en el aula de prácticas evaluativas, en donde se evidenciaron lazos de relaciones

sociales, afectiva, culturales y educativas entre docente y estudiante, por medio del trato respetuoso, la forma en que cada docente se dirigía a los estudiantes llamándolos por su nombre, realizando observaciones constructivas que develaban el conocimiento del maestro por los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños. El manejo constante de material concreto (guías, talleres, material didáctico, etc.) hacia que la clase se desarrollara con un alto nivel de concentración y disposición de los niños por las actividades planteadas.

Vale la pena señalar, que la sistematización del ambiente del aula, está llamada a ser un seguimiento a diario en próximas investigaciones, logrando así, analizar y reflexionar entorno a situaciones cotidianas al interior de la escuela, que permitan entender, discutir y motivar el mejoramiento de las formas de evaluación de los docentes y cómo estas estrategias permean la formación integral de los niños. A continuación se mencionarán los aspectos más relevantes de la observación de clase, sin embargo, para abordar la síntesis de este proceso, se sugiere remitirse al Anexo No.4 de la Observación de Clase: Matriz Compilatoria.

La totalidad de los maestros mostraron interés por tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de los niños y las necesidades particulares, puesto que se observó que llevan a cabo estrategias de aprendizaje como trabajo en equipo con el par y actividades paralelas, dirigidas a los estudiantes que presentaban alguna dificultad para alcanzar los propósitos de la clase. La **O-C** evidenció la importancia que tiene, para los maestros, propiciar un ambiente agradable de clase, por ello, modulan su tono de voz, realizan contacto visual con los estudiantes que se dirigen a ellos y generan relaciones de cordialidad y respeto entre todos los integrantes del grupo. No se puede negar que como en toda relación humana, se evidenciaron conflictos, que fueron disipados

por los maestros, con la consigna que el respeto y el diálogo era una de las cosas más importantes de aprender en la escuela.

Una de las estrategias de aprendizaje, común entre las 4 experiencias de aula observadas, fue el trabajo cooperativo por parejas, constituidas por niños con ritmos de aprendizaje elevados y otros, cuyas dificultades eran evidentes. Contemplar el rostro de atención y motivación de este último grupo y el sentido de responsabilidad y solidaridad de los niños más aventajados, en la tarea de orientar a sus compañeros, fue un indicador de la importancia de potenciar procesos integrales en el aula, que no solo lleven a excelentes resultados en las pruebas internas y externas, sino a ambientes de paz, libres de agresiones tanto físicas como verbales, concibiendo el aula de clase como laboratorio de conocimiento y socialización.

En este sentido, la evaluación para el aprendizaje propuesta por los maestros, es asumida por los niños como posibilidad de corregir sus errores y formarse en la autonomía y compromiso con su proceso educativo, conscientes de sus dificultades y oportunidades de aprendizaje, en armonía con los datos recogidos por medio del cuestionario **CE** (taller escrito dirigido con diferencial semántico), que se le aplicó a niños del ciclo I. A continuación, una muestra de los planteamientos realizados a 19 estudiantes pertenecientes a los grados transición, primero y segundo primaria.



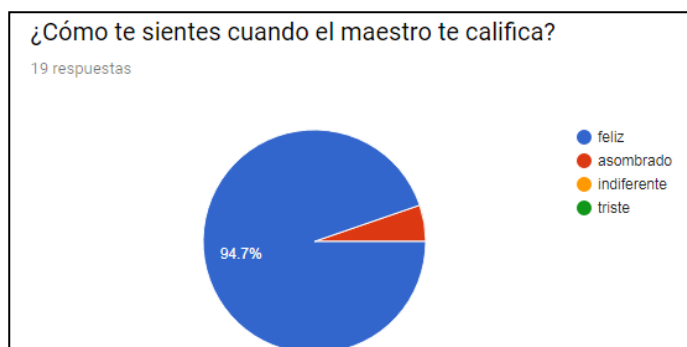
Cuestionario a Estudiantes. Para ver el contenido general del taller, ver Anexo No.7.

Teniendo en cuenta los anteriores postulados, se puede afirmar que las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I se caracterizan por el desarrollo de estrategias variadas, como lo mostraron, tanto la encuesta como la observación de clase descritas anteriormente, algunas tradicionales y enmarcadas en una evaluación sumativa como los test escritos, la valoración del cuaderno y la estrecha relación entre el trabajo desarrollado por el estudiante y la nota, que varía entre números, letras, gráficos, vistos buenos, etc., que dan cuenta de un sistema que exige encasillar el desempeño de los estudiantes en datos estadísticos y otras de carácter formativo como el desarrollo de talleres, guías y trabajo en equipo a través del acompañamiento y retroalimentación constante del maestro.

A pesar de evidenciarse la aplicación de estrategias evaluativas de carácter sumativo o de control, los maestros llevan a cabo también, en su gran mayoría, estrategias formativas, como se indicó en el párrafo anterior, para que los estudiantes puedan ser conscientes de sus fortalezas y debilidades, como se pudo establecer, durante las 2 clases por maestro participante observadas, en donde el 100% de ellos atienden las inquietudes de sus estudiantes, emplean un lenguaje claro, acorde con el nivel de los niños, el trato es respetuoso y asertivo frente a diferentes comportamientos y motivan a los estudiantes a participar activamente en el desarrollo de las actividades, tendientes a fortalecer el aprendizaje.

Es por ello, que uno de los hallazgos sustentado por el presente análisis es la favorabilidad del proceso evaluativo de los maestros, en la opinión de padres y estudiantes, quienes lo describen como oportuno y adecuado, a pesar de tener características formativas y de control, es una combinación aceptada por los padres de familia, quienes resaltan la importancia de aspectos

tradicionales en la formación integral, pues fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, a través del seguimiento constante, la flexibilidad acompañada de exigencia y la variedad de estrategias, entre otros criterios. El bienestar emocional de los estudiantes es clave en la formación de personas íntegras y humanas, con alto nivel de conciencia social, es por ello que el siguiente gráfico, producto del cuestionario **C-E**, muestra el nivel formativo de la evaluación, que llevan a cabo los maestros de ciclo I. A continuación una gráfica que refleja un clima del aula favorable en los procesos evaluativos, tomado del **C-E**.



Cuestionario a Estudiantes. Ver anexo No.7.

El aprendizaje es un proceso pluricasual en el que tiene un gran impacto la forma como el educador piensa la enseñanza, sin embargo el hecho de que un maestro enseñe, no significa que sus estudiantes aprendan. Al respecto, Perkins (2008), afirma que el aprendizaje es producto del pensamiento reflexivo y es precisamente a este nivel, donde las funciones de la evaluación formativa, necesitan llevar los procesos en el aula.

4.2 Funciones de la evaluación del aprendizaje. Las concepciones sobre la evaluación formativa, se encuentran íntimamente ligadas a las funciones que la evaluación cumple en el aula, puesto que uno de los ejes primordiales en la función de la evaluación como afianzamiento

del aprendizaje, es la participación activa de los estudiantes y sus padres, direccionada al logro de objetivos particulares y grupales. Estas metas se construyen a partir de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Se podría decir, que la evaluación de los aprendizajes se enmarca en un enfoque de evaluación holística hacia el perfeccionamiento, no solo intelectual, sino social y afectivo de los niños y niñas. En consecución con las múltiples funciones que cumple la evaluación en el aula, Gimeno y Pérez (1993) señalan que sirven a múltiples objetivos, no solo para el estudiante, sino también para el docente, el establecimiento escolar, la familia y el sistema en general. Centran su atención en la función pedagógica, pues la evaluación como actividad humana, es esencial e inevitable y cuando llega a un nivel máximo de responsabilidad, proporciona una comprensión más amplia y mejora la educación, como lo plantea Stufflebeam y Shinkfield (1995). A continuación, se describen los datos analizados a la luz de los planteamientos teóricos sobre algunas de las funciones que cumple la evaluación en el aula.

Retomando los postulados de Posner (1998); Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999), citados por Mora Vargas (2004, p.4), la evaluación diagnóstica tiene como función precisar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, lo que coincide con la posición de un 90% de maestros, los cuales afirman, a través de las encuestas realizadas **C-D**, que la evaluación es un instrumento válido para conocer los aciertos y desaciertos de los estudiantes, sus saberes y la condiciones que tienen, con el fin de planificar estrategias personalizadas o grupales de trabajo, para realizar los ajustes pertinentes con los propósitos de aprendizaje, como lo evidencia un aparte de la entrevista realizada a un docente de ciclo I:

“...la evaluación diagnóstica es instrumento valioso para conocer las habilidades y debilidades de los estudiantes, con el fin de planificar estrategias personalizadas de trabajo y proponer el trabajo a partir de las necesidades de los niños” E-D1

Por su parte, padres de familia resaltan el compromiso y cercanía de los maestros con los niños, producto del análisis diagnóstico que realizan los docentes a su grupo, lo que permite evidenciar el nivel de conocimiento que tienen sobre los estudiantes.



Cuestionario a Padres, numeral 6. Ver cuadro completo de análisis, Anexo No. 2.

En concordancia con las funciones que cumple la evaluación en el aula, ésta necesita ser congruente con el SIE y el Plan de Estudios institucional para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. Los maestros expresaron, por medio de entrevistas, la importancia de ajustar y abordar constantemente los lineamientos del plan de estudios, estructurando los aprendizajes de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. En ese sentido, en la **E-D** se encontró que a la pregunta: ¿Cuál es la relación de su práctica evaluativa con el plan de estudios?, un 75% de los docentes llevan a cabo la función instructiva de la evaluación en el aula, demostrado por medio de afirmaciones como la siguiente:

“La evaluación permite saber en qué medida se van estructurando los aprendizajes a la luz del plan de estudios y permite ir reorientando procesos a necesidad”. E-D4

En coincidencia con la información que arrojó la observación de clase **O-C**, descrita de forma parcial a continuación y total en el acápite de anexos (retomar gráfica No.4 de **O-C**), se logra determinar que más de la mitad de los maestros participantes, utilizan el plan de estudios de su institución como referente para la organización de las temáticas del grupo, puesto que los contenidos allí contemplados, son socializados con los estudiantes, no solo a principio de período, como lo afirman los maestros, sino durante el desarrollo de las clases, como lo precisa la observación.

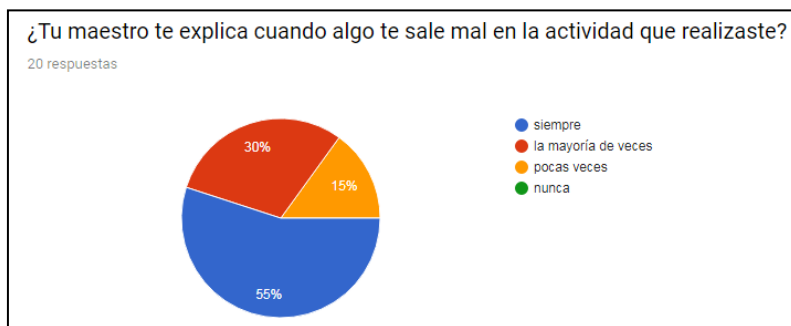
Estos lineamientos consignados en el plan de aula, fueron una herramienta que siempre estuvo a la mano de los docentes observados, quienes la consultaban eventualmente, haciendo referencia a las temáticas para ser abordadas en el transcurso de la clase. Sin embargo, se observó que el plan de estudios se tenía en cuenta únicamente como guía de las temáticas, dejando de lado los postulados sobre las competencias (conocimientos y habilidades) que se necesitaban desarrollar a partir de los contenidos planteados. Este aspecto determina en gran medida el progreso de los estudiantes en las pruebas de estado.

Por otra parte, los maestros argumentan tanto en las entrevistas **E-D**, como en los cuestionarios **C-D**, que permiten a los estudiantes expresar de forma verbal su sentir frente a la clase, las actividades o el desempeño de sus compañeros, incentivando procesos de autoevaluación y coevaluación crítica y permanente. Afirmaciones que se validaron por medio de las apreciaciones de los niños durante el desarrollo del cuestionario **C-E** y la observación de clase **O-C** de las prácticas evaluativas, inmersas en las prácticas pedagógicas de los maestros de ciclo I.



Cuestionario a Estudiantes, numeral 7. Ver Anexo No.3.

A pesar de la orientación constante en la resolución de talleres o guías para aclarar dudas, los docentes manifiestan que estas tareas las desarrollan los niños, solos o en parejas de forma autónoma y al ritmo de cada estudiante, argumentos que fueron ratificados por medio de las observaciones de clase, cuyo instrumento evidenció que el 100% de los maestros promueven la cohesión de grupo y fomentan las relaciones respetuosas y de apoyo mutuo entre los estudiantes, respondiendo asertivamente a las diferentes circunstancias que puedan alterar la clase. Por su parte, los estudiantes muestran agrado por la forma en que el maestro los evalúa, pues les permiten corregir, antes de una valoración, aspectos que los hace sentir cómodos y motivados a seguir aprendiendo, tal como lo muestran los resultados de un 85% de estudiantes encuestados, datos que evidencian la función formadora de la práctica evaluativa del profesor.



Cuestionario a Estudiantes, Numeral 2. Ver tabla de análisis en el Anexo No. 3.

El anterior planteamiento fue aceptado por padres de familia quienes sustentan que es evidente el avance de sus hijos, resultado de un trabajo comprometido por parte de los maestros, quienes impulsan a los estudiantes a formarse como seres humanos críticos e independientes. Es indudable la importancia de generar espacios de auto y coevaluación en el aula, para que este proceso se desarrolle de forma participativa y sea aceptado por estudiantes, al igual que poner en consideración de otros maestros y padres de familia la forma de evaluar del docente. En este sentido, los maestros piensan que la evaluación que llevan a cabo es percibida de forma positiva por los padres de familia. A continuación se presentan algunos apartes de la entrevista realizada a una docente de ciclo I, a la pregunta: ¿Cómo cree que perciben sus compañeros, estudiantes y padres de familia, su práctica evaluativa en el aula?:

“Tengo una experiencia de más de 22 años desempeñándome en el nivel de preescolar y básica primaria y a la fecha nunca he tenido comentario negativos o el aporte de: “mira, no estás haciendo esto correctamente, o falta, por lo tanto considero que es acorde con los procesos que se van desarrollando con los estudiantes”E-DI

Esta afirmación coincide con las apreciaciones de los padres, quienes opinan que la evaluación es autoformadora, pues a pesar de ser exigente, cualidad que no asumen como negativa, es flexible en aspectos relacionados con los diferentes ritmos y maneras de aprender, característica que aporta en el aprendizaje de sus hijos. Los docentes afirman que la metaevaluación, entendida como lo precisa Scriven (1968), la evaluación de la evaluación propuesta por los maestros, no se implementa en forma continua; en algunas reuniones de ciclo se logran socializar estrategias, sin embargo señalan que estos espacios son muy escasos o

reducidos, por lo que no permiten que se generen diálogos académicos que promuevan la reflexión pedagógica de la práctica evaluativa.

Cerrando el análisis en torno a las funciones de la evaluación en el aula, se puede afirmar que un hallazgo significativo, producto de las percepciones de los tres estamentos encuestados, es describir las prácticas evaluativas que llevan a cabo los maestros como diagnósticas, autoformadoras, instructivas y educativas, aspecto que reafirma el cumplimiento de las funciones básicas de la evaluación, que orientan esta investigación, lo que permite dar cuenta del progreso de los estudiantes, asumiendo la autonomía como facultad de las personas, primordial de potenciar e indispensable en los procesos de aprendizaje.

Otra característica de las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I es la orientación intelectual, social y afectiva de los niños, acompañada de exigencia y flexibilidad, que a la luz de los padres, es una cualidad necesaria en la formación de seres humanos responsables e íntegros. Finalmente, se pudo establecer que las funciones de la evaluación, presentes en la práctica evaluativa de los docentes de ciclo I, se ubican en un nivel alto de aceptación por partes de los niños y padres, en parte, debido a los lazos personales y emocionales que se establecen entre docente-estudiante, por compartir durante toda la jornada escolar y alrededor de dos años consecutivos, entre otras muchas razones. Estas funciones se encuentran ligadas con los constructos evaluativos que promueven los docentes en el aula, puestos que los criterios de evaluación deben ser congruentes con los propósitos de aprendizaje, tendientes a desarrollar pensamiento creativo, crítico e independiente. Es por ello, que a continuación se presentan los

resultados producto del análisis de los constructos de evaluación en el aula del ciclo I, jornada mañana, de la Institución Educativa Distrital Provincia de Québec.

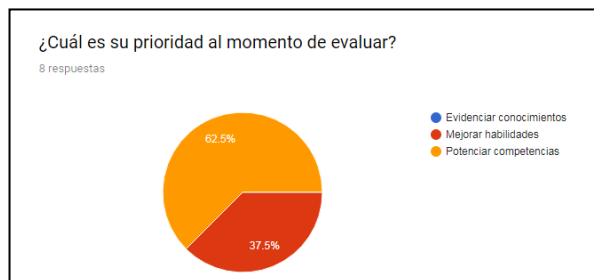
4.3 Constructos evaluativos

Es indispensable establecer si los estudiantes han alcanzado los propósitos de aprendizaje, por esta razón, los conceptos, características o indicadores observables y medibles de los saberes (constructos) deben ser precisados al inicio de las clases y ser conocidos por los estudiantes y padres de familia. Estos constructos pueden ser de tres clases, como se indicó en el marco teórico de la presente investigación: de conocimientos, habilidades o competencias.

Los resultados que arrojan las entrevistas **E-D**, señalan que de los 4 maestros de la población seleccionada, tan solo uno se inclina por priorizar la evaluación de conocimientos frente a las actividades desarrolladas, lo que evidencia separación con los postulados teóricos de López (2014) quien afirma que evaluar conocimiento es uno de los constructos de más auge en las prácticas evaluativas. Este hallazgo presenta avance en los propósitos de aprendizaje que establecen los maestros y son acordes a las necesidades de los estudiantes, más que a los contenidos temáticos de cada área, argumento que se reafirma en la observación de clase **O-C**, en donde se evidencia como el 75% de los maestros de ciclo I, consideran las características sociales, económicas y culturales de sus estudiantes en el desarrollo de su práctica evaluativa, puesto que detienen el desarrollo de la clase, ante cualquier expresión de incomodidad de los estudiantes, como por ejemplo, el hambre por la ausencia de desayuno, priorizando el bienestar de los estudiantes por encima del desarrollo teórico de las temáticas, ceñidas al cumplimiento estricto de un horario o desarrollo de la dimensión cognitiva, exclusivamente.

Se logró constatar un alto nivel de percepción de los maestros no solo académico sino humano, con respecto a la formación integral de los niños.

Por su parte, un 62.5% de los docentes encuestados por medio del formulario en google drive **C-D** y los cuatro maestros en las entrevistas **E-D**, afirman centrar sus criterios de evaluación en potenciar competencias, lo que fue divergente con la **O-C**, que evidenció la inclinación por el desarrollo de habilidades, necesarias, según Proctor & Dutta (1995), en los niveles de desempeño, la precisión y rapidez con la que se realizan determinadas tareas.



Cuestionario a Docentes. Ver formulario ingresando al link:

<https://docs.google.com/forms/d/17dRhKRASHe4vQdqpJAURV3YhJwruAQ1HutCsbwiIsA/edit>.

En este sentido, la mayoría de padres opina que la evaluación del maestro sí fortalece las habilidades de sus hijos, aspecto que caracteriza la práctica evaluativa de los maestros de ciclo I como acertada, así lo muestra la siguiente gráfica:



Cuestionario a Padres, numeral 10. Remitirse al Anexo No.2.

En concordancia con los constructos de evaluación y según la definición que se contempla en el marco teórico de la presente investigación, las competencias son la combinación entre habilidades, destrezas y conocimientos, necesarios en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, los resultados tanto del **C-D** como de la **E-D**, evidencian la falta de congruencia entre el discurso y la práctica en la **O-C**. Esta información apunta a establecer que falta mayor desarrollo real en el aula de competencias, según los Lineamientos de los Estándares Básicos del MEN y los DBA, en los que se soportan las pruebas de estado, cuyos resultados ubican al colegio Provincia de Québec, en un desempeño mínimo durante los últimos dos años, en las pruebas de lenguaje.

Otro aspecto que determina en buena medida, la asertividad en prácticas evaluativas, es la socialización y posterior consenso de los constructos de evaluación, con estudiantes y padres de familia, basados en competencias. En este sentido se presenta divergencia entre la percepción de maestros, estudiantes y padres, puesto que los maestros afirman que son socializados de forma oral, sin embargo, tan solo un 35% de estudiantes dicen que siempre les comparten los criterios de evaluación, un 25% dicen que el maestro lo hace la mayoría de veces, un 5% expresan que lo hace pocas veces y un 35% expresan que nunca el docente socializa los constructos evaluativos.



Cuestionario Estudiantes, numeral 9. Ver tabla de análisis en el Anexo No.3.

Por su parte, la totalidad de los padres de familia, afirman que los criterios de evaluación son del conocimiento de los estudiantes, en oposición a lo expresado por los niños y a los resultados de la observación de clase **O-C**, que ubican a la mayoría de docentes, en un nivel mínimo, en el descriptor: “*comparte y discute los criterios de evaluación con los estudiantes*”. Ver formato completo de observación de clase en el Anexo No. 8. En la **E-D**, los maestros expresaban que siempre socializaban los criterios de evaluación al inicio de la clase, de forma oral, contrario a lo observado en las clases. Esta divergencia lleva a establecer que a pesar de la escasa socialización de los criterios de evaluación, sumado al poco énfasis en el evaluación de conocimientos, por parte de los maestros, los estudiantes han mejorado sus habilidades, mas no sus competencias, lo que es congruente con el nivel mínimo de las pruebas saber tercero, del año 2015, una de las evidencias del planteamiento del problema de la presente investigación.

Terminado el análisis de los constructos de evaluación de los maestros de ciclo I, del Colegio Provincia de Québec y dando respuesta al cuarto objetivo de la presenta investigación, se realizó la socialización de los resultados producto del proceso de indagación de dos años, por medio de una presentación en Power Point, en una sesión de una hora y media, el día viernes 19 de enero del año 2018, durante la semana de desarrollo institucional.

En el marco de ajustes, implementación y definición curricular, acorde con el modelo pedagógico que se establezca (Holístico Trasformador, como nueva propuesta o Socio-crítico como esta en el PEI actualmente) en el Colegio Provincia de Québec, los docente y directivos docentes coincidieron en afirmar la pertinencia de abordar la evaluación en aula como objeto de estudio de ésta y próximas investigaciones, pues al definirse el SIE (Sistema Institucional de

Evaluación) en armonía con el Modelo Pedagógico, el quehacer en el aula debe corresponder con los propósitos de aprendizaje y estrategias de evaluación que se planteen, de manera consensuada entre todos los miembros de la comunidad escolar, y por ende, la evaluación de carácter formativa, debe ser priorizada en todos los ambientes de aprendizaje. Ver Anexo No.9, acta socialización de la investigación.

Capítulo V. Conclusiones

5.1 Conclusiones. Dentro de los hallazgos se destacan las siguientes conclusiones que caracterizan las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I:

1. Las concepciones de los maestros respecto a la evaluación para el aprendizaje son coincidentes con los postulados de López, A (2014), retomados en el marco conceptual de la presente investigación, asumiéndola como la fase continua del proceso de aprendizaje, que logra conocer las cualidades y dificultades de los niños, en todos los niveles del ser, a partir de diagnósticos, con el fin promover el aprendizaje y tomar decisiones sobre los criterios de evaluación que deben desarrollarse en pro del pensamiento reflexivo y a partir de las necesidades y habilidades de cada estudiante.

2. Los maestros de ciclo I incorporan dentro de su práctica pedagógica, elementos constitutivos de la evaluación formativa, evidencia de ello, es el diagnóstico inicial que realizan a los estudiantes de manera integral, el seguimiento constante en las actividades, la retroalimentación de las misma y la utilización de la evaluación como comprobación del nivel de comprensión, con el fin de planificar estrategias de aprendizaje, acordes con el ritmo y/o problemas de aprendizaje de cada niño. Por otra parte, la familiaridad en el ambiente de clase,

entre estudiantes y maestros, indica que los docentes tienen en cuenta aspectos sociales, cognitivos, culturales y emocionales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. La totalidad de los maestros centran su interés en fortalecer la formación integral de sus estudiantes, por ello, propician ambientes de respeto y participación en los diferentes espacios de clases, sin importar el énfasis disciplinar, cada encuentro permite formarse como un mejor ser humano. La relevancia que le asignan al diagnóstico inicial de cada estudiante, es una oportunidad de conocer a quien se enseña y por ende, que necesita aprender. La construcción colectiva del currículo del ciclo I, por parte de los maestros, les garantiza, en gran medida que las acciones desarrolladas en el aula de clase, coincidan con los elementos del SIE del colegio, lo que ratifica la función instructiva de la evaluación formativa en las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I.

4. En su totalidad, los docentes de ciclo I generan espacios de autoevaluación crítica y permanente entre los estudiantes; a pesar de la ausencia de espacios de socialización de experiencias entre pares maestros, poseen una actitud abierta al cambio, demostrando interés por superar sus dificultades, potenciar talentos y mantener el trabajo en equipo que los ha caracterizado como un grupo sólido y comprometido en la institución.

5. Los docentes participantes orientan sus constructos evaluativos a la consolidación de las habilidades de los estudiantes, según la posición de los padres de familia y lo observado en clase, dejando un poco de lado los constructos de conocimientos, como se precisó en el análisis de presente investigación. Los criterios evaluativos fundamentados en competencias (habilidades y conocimientos) determinan el desempeño en pruebas nacionales, es decir, es necesario enfatizar

también en la apropiación de conocimientos, como uno de los objetivos de la enseñanza, que según Perkins y Blythe (1994), apuntan al desarrollo de la comprensión en la realización de actividades que requieran pensamiento reflexivo, como indudablemente lo amerita la aprehensión de conocimientos en las diversas disciplinas del saber.

6. Más de la mitad de los maestros de ciclo I participantes en la investigación, ponen en marcha diferentes estrategias de aprendizaje, evalúan las limitaciones y alcances de las mismas para cumplir con los propósitos de enseñanza, sin embargo, es necesario, poner en consideración de padres de familia, pares educadores y estudiantes estas estrategias y los constructos evaluativos, para enriquecer cada una de las propuestas pedagógicas y realizar de manera consensuada y conocida por todos, los diferentes criterios con los que van a ser evaluados.

7. Finalizada la socialización del proyecto de investigación sobre prácticas evaluativas de docentes ciclo I, el colectivo de maestros coincidió en ratificar la importancia de fortalecer el SIE de la institución, por medio de la construcción unificada de criterios de evaluación sobre competencias, su socialización y realidad en el aula de clase, por medio de estrategias formativas de evaluación, que permitan, en alguna medida, continuar mejorando los resultados académicos, convivencias y en las pruebas externas.

5.2 Recomendaciones: los siguientes postulados son una provocación para iniciar posibles reestructuraciones del trabajo curricular en las semanas de desarrollo institucional del Colegio Provincia de Québec y la realidad del aula, liderado por los directivos docentes, partiendo de la necesidad de llevar a cabo investigación pedagógica y consolidación de redes académicas de maestros de todos los ciclos de la institución.

1. Realizar mesas de trabajo entre los ciclos, con el fin de generar espacios en donde los maestros compartan sus concepciones sobre la evaluación para el aprendizaje y logren realizar ajustes pertinentes al SIE, desde la mirada de una evaluación formativa.

2. Revisar y replantear los constructos del proceso evaluativo por parte de los maestros de ciclo I, con el propósito de compartirlos con los demás ciclos y que éstos, le den continuidad al trabajo. Posteriormente, socializarlos a estudiante y padres de familia, para que conozcan y comprendan las habilidades, conocimientos o competencias observables y medibles de los saberes que les evalúan y que son indispensables en el mejoramiento del desempeño integral de los estudiantes.

3. ¿Qué hacemos los docentes cuando evaluamos?, esta pregunta fue eje del encuentro Distrital de Evaluación 2017 e interrogante que debe llevar al Colegio Provincia de Québec a la reflexión crítica y sistemática de las prácticas evaluativas en la escuela. Evaluar para transformar y mejorar, requiere, indudablemente de la generación de espacios de reflexión y debate, explícitos en el cronograma del colegio, en torno a experiencias significativas de evaluación para el aprendizaje, entre otros muchos aspectos. Por esta razón se sugiere al equipo de Gestión de la Institución, promover la metaevaluación sistematizada de las prácticas evaluativas en el aula, de manera periódica, socializando los resultados como parte del proceso de retroalimentación y reflexión académica.

4. Existen variedad de instrumentos al alcance los maestros para fortalecer los procesos evaluativos en la escuela. Ejemplo de ello son “Las Matrices Analíticas”, las cuales, según Goodrich (1999) promueven el pensamiento complejo, la comprensión y el desarrollo de

habilidades. En este sentido, se recomienda a todo el cuerpo de maestros del Colegio Provincia de Québec, documentarse sobre estrategias pedagógicas actuales de evaluación, haciendo uso del hábito de lectura que tanto se exige en los estudiantes, que en algún nivel, permitirá evaluar desde otra perspectiva, en un ambiente agradable y tranquilo, asumiendo la evaluación como proceso para el aprendizaje y no como acto punitivo que lleva al fracaso escolar.

5. Evaluar es un acto de amor, compromiso y responsabilidad social, donde el maestro está a cargo de un número significativo de vidas, cada una con necesidades, habilidades, pensamientos y sentimientos diversos, es por ello que se invita a los maestros de la institución a la reflexión constante y sistematizada de sus prácticas evaluativas, para no terminar enseñando y evaluando lo mismo de hace 50 años de la misma forma hoy en día. También es necesario resaltar la importancia de la “Teoría del Uso”, en relación al logro de la coherencia entre lo que se piensa y se sabe con lo que se realiza en el aula de clase.

6. Gestionar y programar capacitaciones sobre la Evaluación para el aprendizaje, inicialmente con profesional externo y posteriormente, con los aportes desde la experiencia de cada docente, teniendo en cuenta los diferentes niveles de formación postgradual de los docentes del colegio.

7. Finalmente, se retoma uno de los pensamientos reflexivos insignes del científico Albert Einstein, con el fin de dejar abierta la discusión sobre la responsabilidad de la escuela en los procesos de evaluación que conllevan al fracaso no solo escolar, sino social en la vida de las personas a cargo de los maestros: ***“...todo el mundo es un genio, pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, éste vivirá toda su vida pensando que es un inútil”***. Así que maestros, se puede construir un mundo en donde los peces no estén obligados a trepar...

5.3 Limitaciones del estudio

Los procesos investigativos en torno a prácticas evaluativas, requieren, además de la sistematización rigurosa, más tiempo de trabajo en campo, en donde instrumentos como la observación de clase, se realice durante varias sesiones, a través de períodos prolongados, en sentido, la presente investigación, tuvo como limitante el tiempo restringido para la recolección de datos (un semestre), sumado a situaciones coyunturales del magisterio, como el Paro Nacional de Maestros 2017, que restó tiempo al trabajo de campo.

Otro aspecto para tener en cuenta en futuras investigaciones y que no se contempló en el presente estudio, fue el análisis de la prácticas evaluativas a partir de los documentos de la SED y el MEN en lo concerniente a la Evaluación de los Aprendizajes en el marco de la Reorganización Curricular por ciclos y su incidencia en los colegios distritales que acogieron la iniciativa.

Por último, con el propósito de disipar diferencias entre las dos jornadas, hubiese sido provechoso tomar una muestra de la población de la jornada tarde, realizar la recolección de datos y un paralelo de la información recabada, posteriormente analizar los aspectos que marcan la diferencia entre los resultados académicos y convivenciales a nivel institucional y según pruebas externas, en donde la jornada mañana supera a la tarde.

REFERENCIAS

Amigues, R., Zerbato-Podou, M. T. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación.*

(Eliane Cazenave Tapie Isoard, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Castaño, G, J et a. (2013). *Evaluación en el aula: del control a la comprensión.* Bogotá,

Colombia: IDEP.

Cisterna, F. (2015). Categorización y triangulación como procesos de validación del

conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol.14 (1), pág. 61-71

Coffey, A. y Atkison. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativo.* Estrategias

complementarias de investigación. Antioquia, Colombia (E. Zimmermam, Trad.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid, España: Morata.

Gimeno, S. J. (1993). *La evaluación en la enseñanza.* En G.A. Pérez Gómez, *Comprender*

y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación.*

México: Mc Graw Hill.

López, M. A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje.* Bogotá,

Colombia: Magisterio.

Lukas, J. F., Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa.* Bogotá, Colombia: Alianza

Editorial.

Marroquín, P. Roberto (s.f). *Confiabilidad y validez de instrumentos de investigación.*

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Martínez, L. S; Rochera, V. M., (2010). *Las prácticas de evaluación de competencias en*

- la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15()* 1025-1050. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564003>
- Martínez Rizo, F; (2012). *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17()* 849-875. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- Mercado, a; Martínez, r, f; (2014). *Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19()* 537-567. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110009>
- Mora Vargas, A I; (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4()* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Moreno, M. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. México D.F. Editorial Progreso S.A. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=15th9QddksC&pg=pa128&dq=tipo+d+investigacion+descriptiva&hl=es-419&sa=x&ved=0ahUKELp5zt6vnPAhXFct4KHRY8CNkQ6AEIGjAA#v0onepage&qtipo%20de%20investigacion%20descriptiva&f=false>
- Perkins, D., Tishman S., (2008). *El lenguaje del pensamiento*. Traducción al español Patricia León y Paula Pogré. Recuperado de

<http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Art%EDculo%20David%20Perkins%20y%20Shari%20Tishman.pdf>

Perkins, D. y Blythe, T., (1994). *Putting Understanding up-front*. Educational Leadership 51 (5), 4-7. Recuperado de

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/perkins_antetodo_la_compreension.pdf

Stufflebeam, D. L., Shinkfield, J. A., (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*.

Madrid. España: Editorial Barcelona.

Valles, S. M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España:

Editorial Síntesis.

Anexos

Anexo No.1 Ficha de validación de experto, cuestionario a docentes

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN GESTIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

“PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS MAESTROS DEL CICLO I, COLEGIO PROVINCIA DE QUEBEC
J.M”

JUICIO DE EXPERTO

Respetado Magister: Como parte del proceso de validez de los instrumentos en el proceso investigativo que se desarrolla en la institución educativa que usted lidera y con previa socialización de este proyecto, a continuación se establece la rúbrica para evaluar la pertinencia de las preguntas de la entrevista a docentes, realizar los respectivos ajustes y posterior aplicación. Sus aportes y comentarios serán de gran importancia en esta investigación.

Nombre y apellidos: _____

Último nivel de formación académica: _____

Área de experiencia profesional: _____

Cargo Actual: _____

Tiempo de práctica:

- a. Entre 0 y 5 años
- b. Entre 5 y 10 años
- c. Entre 10 y 15 años
- d. Más de 15 años

Objetivo del Juicio de Expertos:

Validar la pertinencia de las preguntas dirigidas a maestros, con el propósito de recolectar información relevante, que permita caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros, a partir de las categorías y subcategorías establecidas para su análisis y descripción.

Tenga en cuenta la siguiente escala, al valorar cada pregunta:

- 1 En desacuerdo totalmente
- 2 En desacuerdo
- 3 Neutral
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

Primera Categoría:

Conceptos sobre la evaluación de los aprendizajes

Subcategorías	Preguntas	Criterio de evaluación	1	2	3	4	5
Evaluación Formativa	¿Cuál es la concepción de evaluación que orienta su práctica pedagógica en el aula?	La pregunta permite dar a conocer el concepto que tiene el maestro acerca de la evaluación de los aprendizajes en el aula					
	¿De qué manera practica en el aula la evaluación para el aprendizaje?	El cuestionamiento permite establecer si el maestro efectivamente conoce y aplica los fundamentos de la evaluación para el aprendizaje					
Evaluación Sumativa	¿Cómo realiza retroalimentación de las actividades evaluadas?	Esta pregunta permitirá relacionar la concepción del maestro, con la evaluación formativa o la sumativa					
	¿Cuáles son las estrategias de evaluación que utiliza habitualmente en el aula con sus estudiantes?	Las estrategias que el maestro indique, llevará a ubicarlo en una práctica evaluativa formativa o sumativa					
	¿Con qué frecuencia realiza estas estrategias evaluativas?	La frecuencia con que realiza las estrategias evaluativas, precisará su preferencia por alguna o las dos clases de evaluación.					

Observaciones: _____

Segunda categoría:

Funciones de la evaluación

Subcategorías	Preguntas	Criterio de evaluación	1	2	3	4	5
Diagnóstica	¿Qué concepto tiene respecto de la evaluación diagnóstica?	La pregunta apunta a indagar sobre la aplicación o no de la función diagnóstica en la evaluación en el aula					
	¿Cuál es la relación de su práctica evaluativa con el plan de estudios?	El cuestionamiento permite establecer si el maestro efectivamente evalúa teniendo en cuenta los lineamientos del plan de estudios o malla curricular, previamente realizada.					
Instructiva	¿De qué manera sus estudiantes autoevalúan crítica y permanentemente su desempeño?	Esta pregunta permitirá saber si el maestro lleva a cabo la función autoformadora de la evaluación de los aprendizajes.					
	¿Cómo cree que perciben sus compañeros, estudiantes y padres de familia su práctica evaluativa en el aula?	Si el maestro pone en consideración su práctica evaluativa con sus pares, padres de familia o estudiantes, es evidente que su evaluación en el aula tiene una función educativa o formadora.					

Observaciones: _____

Tercera categoría:

Constructos del proceso evaluativo

Subcategorías	Preguntas	Criterio de evaluación	1	2	3	4	5
Conocimientos	¿Cuáles son los criterios que orientan su práctica evaluativa en el aula?	La pregunta permite establecer los constructos de evaluación que el maestro, en teoría, maneja en su aula de clase.					
Habilidades	¿Cómo da a conocer a sus estudiantes los criterios con los que serán evaluados?	El cuestionamiento permite definir si los constructos de evaluación son socializados o no, lo que ubicará al maestro en una práctica evaluativa formativa o sumativa, respectivamente.					
Competencias	¿Cuál es su prioridad al momento de evaluar: evidenciar conocimientos, habilidades o competencias? ¿Por qué?	Esta pregunta llevará a precisar el o los criterios que el maestros desarrollar en su aula de clase y contrastar su coherencia con la primera pregunta de esta categoría					

Observaciones: _____

¡Muchísimas gracias por sus valiosos aportes, tiempo y colaboración!

Anexo No. 2

Apartado del Análisis de la Entrevista a Docentes **E-C**

Entrevista Semi-estructurada a maestros

Pregunta	E-D1	E-D2	E-D3	E-D4	Análisis
¿Cuál es la concepción de evaluación que orienta su práctica evaluativa en el aula?	La práctica evaluativa en el nivel de preescolar, es una evaluación formativa, en la cual siempre estamos mirando varios aspectos, partimos de una evaluación diagnóstica que se hace siempre la primera semana del año y es un proceso continuo, porque a medida que se va desarrollando, van realizando los ajustes pertinentes para ir potenciando todas las competencias de los niños.	Mirar los procesos y habilidades de los niños a diario	La evaluación en mi práctica pedagógica es un proceso permanente, que hace parte del proceso de aprendizaje del estudiante	La evaluación necesita ser un proceso continuo, progresivo y sistematizado, que de cuenta de los avances de los niños en los diferentes aprendizajes, no debe ser un instrumento represivo ni de control.	El 100% de los maestros coinciden en afirmar que la evaluación para el aprendizaje es una fase continua del proceso de aprendizaje, no la toman como un instrumento de verificación o control, medición o determinación de objetivos, ni como parte final del proceso. Sin embargo, desconocen la evaluación del aprendizaje como la emisión de juicio de valor para la toma de decisiones.
¿De qué manera practica en el aula la evaluación para el aprendizaje?	Es un proceso, y es un proceso diario, porque a diario siempre estamos evaluando las diferentes competencias que queremos desarrollar o potenciar en los niños, entonces eso es un proceso diario que se da.	Esa práctica va todos los días de acuerdo y viendo las dificultades de los niños.	Pues como se hace de manera permanente la evaluación, necesita de una constante retroalimentación.	Como ya lo expresé, la evaluación se realiza en todo momento, a medida en que los niños realizan las actividades, se van valorando sus aciertos y se toman en cuenta sus dificultades para programar seguimiento personalizado, en cada problema que se le presente al niño, claro está, cuando los tiempos lo permiten, ya que por el número de estudiantes que tengo, 40, este trabajo se hace un poco tedioso, sin embargo, mi meta es realizarlo y conocer las habilidades y desaciertos de todos los niños de mi grupo.	La mitad de los maestros encuestados, piensan que la evaluación sirve como instrumento que acompaña el aprendizaje, un porcentaje del 25% la conciben como proceso diagnóstico y el 25% restante como evidencia de conocimientos y habilidades.

Anexo No.3

Cuestionario a Padres de Familia Ciclo I C-P

Categorías	Sub-Categorías	Padres de familia Ciclo I	Organización de la información	Conclusiones Primer nivel	Conclusiones Segundo nivel	Conclusiones Tercer nivel
Conceptos sobre evaluación del aprendizaje	Evaluación formativa	1. ¿Qué opina de la forma de evaluar del maestro?	Un 91% de padres de familia coinciden en asumir la evaluación que realiza el maestro como adecuada, debido al seguimiento constante a los estudiantes y su evolución en procesos personales.	La evaluación de los aprendizajes que realiza el maestro, tiende a ser formativa, a pesar del bajo nivel de acompañamiento personalizado en las actividades realizadas, en parte, debido a la cantidad de estudiantes por curso.	La evaluación de los aprendizajes, llevada a cabo por los maestros de ciclo I, tiene características formativas y de control, combinación que es aceptada por los padres de familia, quienes resaltan la importancia de aspectos tradicionales, en la formación integral de ésta nueva generación.	Las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I, son oportunas y adecuadas, pues favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, según la opinión de los padres de familia, quienes coinciden en destacar aspectos como el seguimiento constante de los procesos, la flexibilidad acompañada de exigencia, la variedad en estrategias, entre otros criterios.
		2. ¿De qué manera el maestro acompaña a su hijo en las actividades que realiza?	Un 81.3% de los padres expresan que los maestros acompaña a sus hijos en la realización de las actividades de forma general, estrategia que para los padres resulta conveniente, teniendo en cuenta su posición en el anterior enunciado.			
		3. ¿El profesor vuelve a revisar actividades ya evaluadas?	El proceso de retroalimentación en la revisión de actividades no es visible para un 75% de los padres.			
		4. ¿Cada cuánto el maestro evalúa las actividades de su hijo?	Según la mayoría de los padres encuestados, (un 81.3%), la evaluación que realiza el maestro es a diario, lo que evidencia el seguimiento constante de los procesos de aprendizaje.			
	Evaluación sumativa	5. ¿Cómo evalúa el maestro a su hijo?	La variedad en estrategias evaluativas como guías, talleres, evaluaciones tanto escritas como orales, maquetas, etc., es una característica relevante en las prácticas evaluativas de los maestros, en la concepción de la mayoría de los padres de familia.	Se evidencia gran cantidad de estrategias evaluativas, llevadas a cabo a diario por los docentes, sin embargo el proceso de retroalimentación necesita fortalecerse para que pueda entenderse como la posibilidad de detectar debilidades y fortalezas, poder superar y potenciar, respectivamente.		
Funciones de la evaluación	Diagnóstica	6. ¿En qué medida cree usted que el maestro conoce las dificultades y fortalezas de su hijo?	Un 87.5% de los padres de familia opinan que los maestros conocen las fortalezas y debilidades de sus hijos, lo que coincide con el primer postulado sobre el adecuado proceso evaluativo de los profesores.	El compromiso y cercanía con los estudiantes, a partir del análisis diagnóstico que realizan los maestros a su grupo, les permite evidenciar el nivel de conocimiento que tienen de sus estudiantes.	La variedad de funciones de la evaluación de los aprendizajes, se enmarcan en los prácticas que llevan a cabo los docentes de ciclo I, quienes hacen evidentes estos procesos de manera convergente y visible para la mayoría de los padres de familia, quienes ven en los resultados de sus hijos, el producto de un trabajo comprometido por parte de los maestros.	Una característica fundamental en la orientación intelectual, social y afectiva de los niños, de las prácticas evaluativas de los maestros de ciclo I es la flexibilidad, acompañada de exigencia, que a la luz de los padres, es una cualidad necesaria en la formación de seres humanos responsables e íntegros.
	Instructiva	7. ¿Considera flexible o rígida la evaluación del maestro? ¿Por qué?	Frente a la flexibilidad o rigidez con que los maestros llevan a cabo el proceso evaluativo con los estudiantes, las opiniones se presentan divididas, puesto que un 62.5% de los encuestados afirman que lo procesos evaluativos son flexibles, pero exigentes, mientras que un 37.5% piensan que son rígidos y autoritarios.	La rigidez es característica de la evaluación, que da cuenta del avance cognoscitivo de los estudiantes, sin embargo, en su mayoría, las prácticas evaluativas que llevan a cabo los maestros se destacan por ser diagnósticas, autoformadoras y educativas, asumiendo la autonomía, como facultad de las personas, indispensable en los procesos de aprendizaje.		
	Auto-formadora	8. ¿Cree usted que la evaluación que le hacen a su hijo le permite ser autónomo o dependiente? ¿Por qué?	La autoformación es característica primordial en los procesos evaluativos de los maestros, según la posición de un 62.5% de los padres de familia.			
Constructos del proceso Evaluativo	Conocimientos	9. ¿Conoce usted lo que le evalúan a su hijo?	Los constructos de evaluación, al parecer, son del conocimiento del 100% de padres como de estudiantes, así lo indican los cuestionamientos que indagan al respecto.	Los criterios de evaluación son del conocimiento de estudiantes y padres de familia, sin embargo, falta indagar el mecanismo por el cual se socializan y que han permitido que mejoren las habilidades de más de la mitad de los estudiantes.	Los constructos de evaluación de los maestros de ciclo I se fundamentan en fortalecer habilidades.	Los docentes de ciclo I, orientan sus constructos evaluativos a la consolidación de las habilidades de los estudiantes, según la posición de los padres de familia, dejando un poco de lado los criterios sobre conocimientos y competencias, fundamentales en el desempeño en pruebas nacionales.
	Habilidades	10. ¿La evaluación del maestro mejora las habilidades de su hijo?				
	Competencias					

Anexo No.4

Cuestionario a Estudiantes Ciclo I C-E

Categorías	Sub-Categorías	Preguntas Niños ciclo I	Organización de la Información	Conclusiones Primer nivel	Conclusiones Segundo nivel	Conclusiones Tercer nivel
Conceptos sobre evaluación del aprendizaje	Evaluación formativa	1. ¿Cómo valora el maestro el trabajo que realizas? 2. ¿Tu maestro te explica cuando algo te sale mal en la actividad que realizaste?	El 60% de los niños indican que los evalúan por medio de números, un 40% con caritas y un 35% con X y vistos bueno. El 55% de los estudiantes opinan que siempre los maestros les explican cuando algo les sale mal, el 30% indican que lo hacen la mayoría de veces y un 15% dice que muy pocas veces.	El modelo de valoración de resultados por medio de números, continúa imperando en la práctica de evaluación sumativa de los maestros.	La evaluación de los aprendizajes sugiere superar el condicionamiento de la realización de tareas, a la nota que establezca el docente.	La evaluación de los aprendizajes propuesta por los maestros, es asumida por los niños como la posibilidad de corregir sus errores y formarse como seres autónomos y comprometidos con su proceso educativo.
	Evaluación sumativa	3.El maestro te califica:	La mitad de los niños encuestados dicen que siempre los evalúan, un 45% opinan que los maestros la mayoría de veces los evalúan y un 5% afirman que son muy pocas veces.	Se evidencia el seguimiento constante de los maestros, en los avances cognitivos de los niños, avistando características de una evaluación formativa.	El seguimiento constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, garantizan en buen nivel, el logro de los propósitos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes.	
Funciones de la evaluación	Diagnóstica	4. ¿Cómo te sientes cuando el maestro te califica?	El 94.7% de los niños expresan que se sienten felices en el momento de ser evaluados, frente a un 5,3% que dicen sentirse asombrados.	Los niños se muestran agrados por la forma en que el maestro lo evalúa, pues al permitirles corregir, antes de una valoración, hace que se sientan cómodos y motivados a seguir aprendiendo, tal como lo muestran los resultados de un 85% de los estudiantes encuestados, datos que evidencian la función formadora y educativa de la práctica evaluativa del profesor. Los proceso de evaluación y coevaluación, indispensables en la función autoformadora de la evaluación, se llevan a cabo en un alto porcentaje.	Las funciones de la evaluación, presentes en la práctica evaluativa de los docentes de ciclo I, se ubican en un nivel alto de aceptación por partes de los niños, en parte, debido a los lazos personales y emocionales que se establecen entre docente-estudiante, por compartir durante toda la jornada escolar, entre otras muchas razones.	Las prácticas evaluativas de los docentes, a la luz de las opiniones y sentimientos de los estudiantes de ciclo I, apuntan a cumplir con las funciones primordiales que garantizan un proceso formativo y para el aprendizaje, en especial a nivel autoformador y educativo.
	Instructiva	5.Dibuja a tu maestro cuando te está evaluando 6. ¿Tu maestro te permite corregir antes de poner la nota?	La totalidad de los 20 niños encuestados, dibujaron a su maestra(o) con una expresión de alegría, ninguno expresó algún sentimiento negativo por medio de sus dibujos. El 84.2 afirman que siempre el maestro permite que los niños realicen las correcciones necesarias, frente a un 15.8% que expresan que lo hace la mayoría de veces.			
	Auto-formadora	7. ¿Realizas autoevaluación y evalúas a tus compañeros?	Un 25% de estudiantes afirman que estos procesos se realizan siempre, el 60% dicen que la mayoría de veces y un 15% expresan que pocas veces realizan autoevaluación y coevaluación			
Constructos del proceso Evaluativo	Educativa				Dentro de los espacios destinados para la evaluación, se abre la posibilidad de la autoreflexión y construcción de posiciones críticas frente al trabajo de los demás, al nivel de los niños, situación determinante en las funciones primordiales de la evaluación para el aprendizaje.	
	Conocimientos	8. ¿El profesor te explica que te va a enseñar, antes de realizar una actividad?	Un 70% de los niños dicen que si les socializan los propósitos de aprendizaje, frente a un 10% que opinan que el maestro lo hace la mayoría de veces y un 20% expresan que en pocas ocasiones les explican que les van a enseñar.	Se evidencia divergencia entre la socialización de los criterios de aprendizaje y los constructos de evaluación, pues los primeros, según la mayoría de estudiantes, son compartidos, mientras que los resultados muestran que los criterios de evaluación no son del conocimiento de un buen número de estudiantes.	La información extraída del taller aplicado a los niños, no logra precisar la preferencia de algún constructo de evaluación por parte de los maestros, sin embargo si muestra que estos criterios necesitan ser puestos en consideración, para que la mayoría de los niños comprendan que se les va a evaluar en el transcurso de las actividades propuestas.	Los constructos del proceso evaluativo de los maestros de ciclo I, necesitan fortalecerse y socializarse de manera eficaz con estudiantes, para que conozcan y comprendan las habilidades, conocimientos o competencias observables y medibles de los saberes que les evalúan.
	Habilidades	9. ¿El profesor te explica que te va a calificar antes de realizar una evaluación?	Un 35% dicen que siempre les comparten los criterios de evaluación, un 25% dicen que el maestro lo hace la mayoría de veces, un 5% expresan que lo hace pocas veces y un 35% expresan que nunca el docente socializa los constructos evaluativos.			
	Competencias					

Anexo No.5

Observación de clase **O-C**

MATRIZ COMPILATORIA
(Tomado y adaptado de la ECDF-MEN-ICFES)

CRITERIOS	COMPONENTES	DESCRIPTOR	DESCRIPCIÓN ANALÍTICA
Contexto de la Práctica Educativa y Pedagógica del docente	Contexto Social, Económico y Cultural	El docente tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje de los niños y las necesidades particulares, ya que propone actividades alternativas y las articula en su práctica pedagógica	En todos los encuentros observados, se evidenció como los maestros atendían personalmente las inquietudes de los estudiantes, algunos con problemas de aprendizaje diagnosticados, otros, con indicios, por medio del trabajo con guías de trabajo y tutoriales de compañeros que comprendían con facilidad; los estudiantes se mostraban agradados por el apoyo de sus pares, el trabajo en equipo los motivaba a realizar los ejercicios que les causaban dificultad.
Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica	Propuesta pedagógica y disciplinar	Pone en marcha diferentes estrategias de aprendizaje y evalúa las limitaciones y alcances de estas para cumplir con los propósitos de enseñanza y aprendizaje.	El uso de diferentes medios audiovisuales como el televisor, DVD, video beams, centran la atención e interés de los estudiantes en las temáticas abordadas, tal como se evidenció en las clases observadas. Los trabajos manuales como pintura, crayones, plastilina, plumones, el origami, se hicieron presentes en las diferentes estrategias de aprendizaje de los maestros. La prioridad no era consignar en el cuaderno unos apuntes, era que los niños disfrutaran de la clase y aprendieran de sus propias dificultades o aciertos.
Práxis, pedagógica	Procesos didácticos	Utiliza diversas estrategias y fuentes (tareas, ejercicios en clase, evaluaciones escritas, exposiciones, entre otros) para evaluar y retroalimentar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Teniendo en cuenta en las clases observadas, fue un común denominador la falta de acompañamiento en las tareas o refuerzos de los estudiantes, éste no era un aspecto que limitara al maestro en su labor, o que sirviese como argumento del poco avance de los niños, se evidenció que aunque es una problemática que si afecta el rendimiento escolar, los maestros se valen de otras fuentes de construcción de conocimiento, como el trabajo en clase, la participación, el trabajo en equipo, el apoyo a pares para aprovechar al máximo el tiempo de encuentro en las clases, se evidencia el empoderamiento de los niños, puesto el maestro motiva, pero son los estudiantes los que con su participación, desarrollan la clase. Cada dificultad, los maestros la encaminan como una posibilidad de aprendizaje durante el proceso de retroalimentación, evidenciar este acompañamiento hace pensar que sí es posible una transformación en la educación y hablar de calidad.
Ambiente en el aula	Relaciones docente-estudiante	En todas las interacciones trata a sus estudiantes de manera respetuosa y responde asertivamente frente a su comportamiento	Una de las grandes fortalezas de los maestros del ciclo I es la estrecha relación que entablan con sus estudiantes. El conocer a cada uno de sus estudiantes, en aspectos familiares, sociales y culturales, los acerca a cada uno de esos pequeños mundos y les permite conocer sobre cómo aprenden y cuáles son sus intereses, los niños perciben este afecto y de igual manera responden de manera respetuosa a tiempo y dedicación de los maestros con cada uno.

Anexo No.6

Cuestionario Docente **C-D**

Remitirse al link:

<https://docs.google.com/forms/d/17dRhKRASHe4vQdqpJAURV3YhJwruAQ1HutCsbwiIsA/edit>

Preguntas del cuestionario

El cuestionario está diseñado con preguntas de opción múltiple, algunas abiertas y otras cerradas, para ser resuelto de forma individual por cada maestro.

Marque las opciones que considere pertinentes, de las preguntas 1, 2 y 3

1. ¿Cuál es la concepción de evaluación que orienta su práctica pedagógica en el aula?
 - Instrumento de verificación y control
 - Proceso de medición y determinación de objetivos
 - Emisión de juicios de valor y toma de decisiones
 - Fase continua del aprendizaje
 - Parte final del proceso de enseñanza
 - Otra, Cual? _____
2. ¿De qué manera practica en el aula la evaluación para el aprendizaje?
 - Aplicándola como proceso diagnóstico
 - Como evidencia de conocimiento y habilidades
 - Como proceso de identificación, muestra y análisis de información
 - Como instrumento que acompaña el aprendizaje
 - Otra, Cual? _____
3. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que utiliza habitualmente en el aula con sus estudiantes?
 - Evaluaciones escritas
 - Evaluaciones orales
 - Trabajos extraescolares
 - Exposiciones

- Guías y talleres
- Valoración del cuaderno

Marque única respuesta de la pregunta 4 a la 8

4. ¿Realiza retroalimentación de las actividades evaluadas?
 - Siempre
 - Casi siempre
 - Pocas veces
 - Nunca
5. ¿Con qué frecuencia realiza estas estrategias evaluativas?
 - Diariamente
 - Semanalmente
 - Periódicamente
 - Casi nunca
 - Otra, Cuál? _____
6. ¿Cuáles son los criterios que orientan su práctica evaluativa en el aula?
 - Conocimientos
 - Habilidades
 - Competencias
 - Otros, cuáles? _____
7. ¿Cómo da a conocer a sus estudiantes los criterios con los que serán evaluados?
 - De manera oral
 - De forma escrita
 - No los socializo
 - otra,
cuál? _____
8. ¿Cuál es su prioridad al momento de evaluar?
 - Evidenciar conocimientos

- Mejorar habilidades
- Potenciar competencias

Responda de forma abierta:

9. ¿Qué concepto tiene respecto de la evaluación diagnóstica?

10. ¿Cuál es la relación de su práctica evaluativa con el plan de estudios?

11. ¿De qué manera sus estudiantes autoevalúan crítica y permanentemente su desempeño?

12. ¿Cómo cree que perciben sus compañeros, estudiantes y padres de familia su práctica evaluativa en el aula?

Anexo No.7

Cuestionario a Padres de Familia

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN GESTIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

“PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS MAESTROS DEL CICLO I, COLEGIO
PROVINCIA DE QUEBEC J.M”

Respetado padre de familia: a continuación encontrará una serie de preguntas sobre la forma de evaluar del director de grupo de su hijo(a), con el propósito de conocer sus opiniones y apoyar la presente investigación. Su aporte será de gran utilidad para éste estudio, por ello responda libremente.

Fecha: _____

Ocupación: _____

Nivel Educativo: _____

Curso en actual de su hijo (a): _____

1. ¿Qué opina de la forma de evaluar del maestro? _____

2. ¿De qué manera el maestro acompaña a su hijo en las actividades que realiza?

Marca con una X una opción

- explicándole individualmente
- enviándole actividades extra de refuerzo
- explicando en forma general
- no lo sé

3. ¿El profesor vuelve a revisar actividades ya evaluadas?

- sí
- algunas veces

no no lo sé
4. ¿Cada cuánto evalúa el maestro las actividades de su hijo?

- A diario
- Semanalmente
- Al finalizar el período
- Casi nunca
- nunca
- otra, ¿Cuál? _____

5. ¿Cómo evalúa el maestro a su hijo? (Puede marcar una o más opciones en esta pregunta)

- evaluaciones escritas
- evaluaciones orales
- trabajos y maquetas
- talleres y guías
- exposiciones
- otra, ¿cuál? _____

6. ¿En qué medida cree usted que el maestro conoce las dificultades y fortalezas de su hijo?

- mucho
- poco
- nada

7. ¿Cómo considera la evaluación del maestro?

- Flexible
- Rígida

¿Por qué? _____

8. Cree usted que la evaluación que le hacen a su hijo le permite ser:

- autónomo
- dependiente

¿Por qué? _____

9. ¿Conoce usted lo que le evalúan a su hijo?

- sí
- no

Si su respuesta es afirmativa, de un ejemplo _____

10. ¿Cree usted que su hijo sabe que le van a evaluar?

- sí
- no
- no lo sé

¡Muchísimas gracias por sus valiosos aportes, tiempo y colaboración!

Anexo No.8

Cuestionario a Estudiantes ciclo I

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN GESTIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

TALLER PARA ESTUDIANTES

**“PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS MAESTROS DEL CICLO I, COLEGIO
PROVINCIA DE QUEBEC J.M”**



Hola amiguito: a continuación encontrarás una serie de preguntas sobre la forma en la que el maestro te evalúa. Con la orientación de la profesora y las láminas del tablero, podrás contarnos tu opinión. Necesitas estar muy atento, así que empecemos...

Fecha: _____

Edad: _____





Curso: _____

Marca con una X la respuesta que consideres correcta, teniendo en cuenta lo que pasa en tu salón de clases:

1. ¿Cómo valora tu maestro el trabajo que realizas?

				<p>Otra manera</p>
---	---	---	--	--------------------

2. ¿Cómo te sientes cuando el maestro te califica?

				<p>Otra, ¿cuál?</p>
--	--	--	---	---------------------

3. ¿Tu maestro te explica cuando algo te sale mal en la actividad que realizaste?

<p>Siempre</p> 	<p>La mayoría de veces</p> 	<p>Algunas veces</p> 	<p>Casi Nunca</p> 	<p>Nunca</p> 
---	--	--	---	--

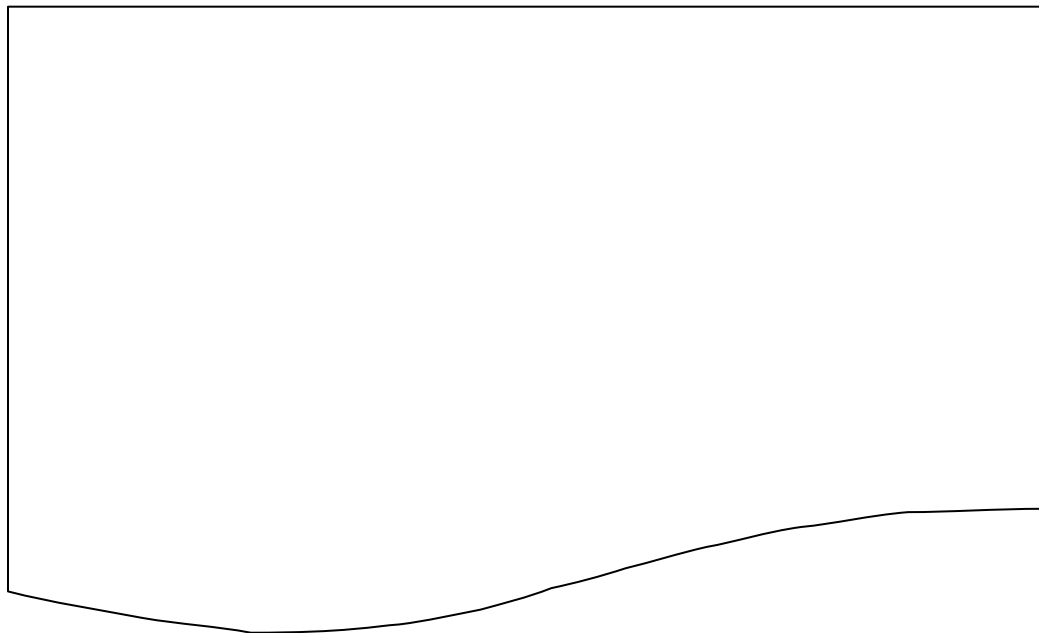
4. ¿Tu maestro te permite corregir antes de colocar la nota?

<p>Siempre</p> 	<p>La mayoría de veces</p> 	<p>Algunas veces</p> 	<p>Casi nunca</p> 	<p>Nunca</p> 
---	--	--	---	--

5. ¿El profesor te explica que te va a enseñar o evaluar antes de realizar una actividad?

Siempre 	La mayoría de veces 	Algunas veces 	Casi nunca 	Nunca 
---	---	---	--	---

6. Dibuja a tu maestro cuando te está evaluando



Anexo No.9

Formato Observación de clase

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN GESTIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

“PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS MAESTROS DEL CICLO I, COLEGIO PROVINCIA DE QUEBEC

J.M”

FORMATO PARA OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Docente participante:		Nivel educativo:	
Años de experiencia docente:		Grado:	Fecha:
Lugar:	Tiempo:	Número de estudiantes:	
Categorías objeto de análisis			
Concepciones sobre evaluación en el aula: acciones formativas en torno a la evaluación para el aprendizaje o manejo de la evaluación como control o medida de represión para el desarrollo de la clase.		Funciones de la evaluación en el aula: Manejo de actividades de orden diagnóstico, instructivo, formativo o educativo en torno a la evaluación para el aprendizaje	Constructos del proceso evaluativo: manejo y socialización con los estudiantes sobre los criterios de enseñanza y evaluación de los aprendizajes propuesto en la clase


CRITERIOS	COMPONENTES	ASPECTO A EVALUAR	DESCRIPTOR	NIVEL	VALORACIÓN
1. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA DEL DOCENTE	CONTEXTO SOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL	La práctica del docente muestra flexibilidad con respecto a los aspectos fundamentales del entorno y las necesidades de los estudiantes	El docente tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje de los niños y las necesidades particulares, ya que propone actividades alternativas y las articula en su práctica pedagógica	Avanzado	
				Satisfactorio	
				Mínimo	
				Inferior	
		El docente diseña estrategias para tratar de vincular a las familias, en el proceso de formación de los estudiantes.	El docente reconoce que la participación de las familias favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje y promueve estrategias acorde a sus características, para vincularlas con el proceso de formación integral	Avanzado	
				Satisfactorio	
				Mínimo	
				Inferior	
CONTEXTO INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL	El docente es recursivo en el uso de materiales disponibles para el desarrollo de su práctica	Combina diferentes materiales y recursos educativos para potenciar su uso pedagógico.	Avanzado		
			Satisfactorio		
			Mínimo		
			Inferior		
	La práctica del docente está en correspondencia con los propósitos planteados en el PEI.	Genera propuestas para desarrollar los propósitos del PEI en su práctica educativa y pedagógica.	Avanzado		
			Satisfactorio		
			Mínimo		
			Inferior		

CRITERIOS	COMPONENTES	ASPECTO A EVALUAR	DESCRIPTOR	NIVEL	VALORACIÓN
2. REFLEXIÓN Y PLANEACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA	PERTINENCIA DE LOS PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARES.	El docente establece propósitos claros en su práctica educativa y pedagógica.	Define los propósitos de su práctica de forma articulada con la disciplina que enseña y estos son coherentes con la propuesta de evaluación de los aprendizajes. Socializa los propósitos de su práctica educativa y pedagógica con los estudiantes, teniendo en cuenta las características del grupo.	Avanzado	
				Satisfactorio	
				Mínimo	
		Inferior			
		Los contenidos se orientan y articulan con el Plan de Estudios de la institución educativa.	El docente utiliza el plan de estudios de su institución como referente para la definición y la organización de los contenidos de su curso y los articula con el desarrollo de su práctica educativa y pedagógica	Avanzado	
				Satisfactorio	
	Mínimo				
	El docente organiza el conocimiento disciplinar a partir del nivel de sus estudiantes.	El docente en su práctica educativa y pedagógica, organiza el conocimiento disciplinar articulando los contenidos con las características y diferencias de su grupo de estudiantes.	Avanzado		
			Satisfactorio		
			Mínimo		
	Inferior				
PROPUESTA PEDAGÓGICA Y DISCIPLINAR	El docente demuestra dominio pedagógico y disciplinar.	Emplea un lenguaje claro para los niños a partir de las categorías de la disciplina que enseña. Pone en marcha diferentes estrategias de aprendizaje y evalúa las limitaciones y alcances de estas para cumplir con los propósitos de enseñanza y aprendizaje.	Avanzado		
			Satisfactorio		
			Mínimo		
			Inferior		

CRITERIOS	COMPONENTES	ASPECTO A EVALUAR	DESCRIPTOR	NIVEL	VALORACIÓN
3. PRAXIS PEDAGÓGICA	INTERACCIÓN PEDAGÓGICA	Hay una comunicación permanente y adecuada entre el docente y sus estudiantes.	Las interacciones del docente con sus estudiantes, durante la clase, están orientadas a fortalecer su formación integral. El docente atiende las inquietudes de sus estudiantes y emplea un lenguaje que favorece sus aprendizajes.	Avanzado	
				Satisfactorio	
				Mínimo	
		Inferior			
		El docente propicia estrategias de participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje.	El docente utiliza estrategias de participación coherentes con los propósitos de la clase, en las que los estudiantes están involucrados y que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Avanzado	
				Satisfactorio	
	Mínimo				
	Inferior				
	PROCESOS DIDÁCTICOS	Utiliza estrategias que generan interés de los estudiantes en las actividades de aula.	Plantea situaciones o actividades que propician que los estudiantes se mantengan involucrados durante la clase. Considera la dinámica que se genera en la clase para realizar ajustes que permitan cumplir con los propósitos de esta.	Avanzado	
				Satisfactorio	
				Mínimo	
		Inferior			
El docente utiliza estrategias de evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.		Utiliza diversas estrategias y fuentes (tareas, ejercicios en clase, evaluaciones escritas, exposiciones, entre otros) para evaluar y retroalimentar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Comparte y discute los criterios de evaluación con los estudiantes.	Avanzado		
			Satisfactorio		
			Mínimo		
Inferior					
El docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos (digital, análogos y otros) acordes con las finalidades del proceso de enseñanza/aprendizaje.	Desarrolla la clase a partir de estrategias de enseñanza coherentes con la naturaleza de la disciplina. Utiliza recursos y materiales que favorecen el proceso de aprendizaje y están articulados con las actividades y el propósito de la clase.	Avanzado			
		Satisfactorio			
		Mínimo			
Inferior					
El docente reconoce las características y particularidades de los estudiantes en el desarrollo de su práctica.	Considera las características sociales, económicas y culturales de sus estudiantes en el desarrollo de su práctica educativa y pedagógica. En el desarrollo de la clase reconoce la diversidad de actitudes, creencias y emociones de sus estudiantes. Tiene en cuenta las diferencias y particularidades de aprendizaje del grupo de estudiantes, para lograr los propósitos de la clase.	Avanzado			
		Satisfactorio			
		Mínimo			
Inferior					

Anexo No.10

Acta Socialización resultados de la investigación

Código		Rg5	Fecha	19-01-2018	Inicio	7:15 am	Fin	12:30	Lugar	Salón Bilingüismo
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS</p> </div> <div style="text-align: center;"> <h3>Acta de Reunión No.5</h3> </div> </div>										
Proyecto Asamblea general de maestros										
Asistentes		Sonia del Pilar Gil Flórez			Deyanira Salgado			Asistentes Externos		
		Luz Mery Vanegas			Camilo Ramos					
		María Castañeda			Yanira Quete					
		Bárbara Mora			Mónica Mayorga					
		Oscar Peñalosa			Marcela Gómez					
		Gineth Rodriguez			Magda Soto					
		Helena Lugo			Marcela Palacios					
		Isabel Ruge			Juan Carlos Barrera					
		Cristina Moreno			Jorge de la Hoz					
		Yublair Valdéz			Adriana Moyano					
Fecha de elaboración			Elaborado por			Próxima reunión				
<p>Agenda:</p> <p>7:00 am – 9:00 am Resultados pruebas externas, paralelo con el compilatorio de los dos últimos años.</p> <p>9:00 am – 9:30 am Descanso</p> <p>9:30 am – 11:00 Socialización proyecto de investigación “Prácticas evaluativas de maestro ciclo I” Colegio Provincia de Quebec</p> <p>11:00 – 12:30 Socialización Modelo Heurístico Transformador y del Modelo Socio-crítico.</p> <p>Siendo las 7:15 am se dio inicio a la reunión con la presentación de los resultados de las pruebas saber 2017, cuyos resultados indican que el colegio mejoró considerablemente durante los dos últimos años, en especial en inglés. Terminada la socialización se dio espacio para el descanso.</p> <p>Nuevamente se inició la asamblea de maestros con la exposición de la investigación de la Docente Rosa María Castañeda Cortés, en prácticas evaluativas de docentes de ciclo I; planteamientos oportunos, según los maestros asistentes, en la revisión y ajustes al SIE, en concordancia con el modelo pedagógico que se establezca implementar o continuar. Por último, el equipo de gestión, en cabeza del coordinador Juan Carlos Barrera, realizó la exposición de la propuesta del Modelo Heurístico Transformador. La docente Marcela Palacios expuso algunos postulados del Modelo Socio-crítico actual del colegio. Finalizadas las exposiciones, el coordinador indagó sobre la percepción de los maestros, acerca de la implementación de un Modelo ecléctico, que parta de la realidad escolar del colegio Provincia de Québec. Más de la mitad de los docentes, expresaron su voz de aceptación frente a esta propuesta. Se cerró la asamblea, con el propósito de generar otro espacio, lo más pronto posible, para finiquitar el tema del modelo pedagógico del colegio.</p> <p>En constancia, firman los asistentes:</p>										
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p><i>[Signature]</i></p> <p>SONIA PILAR GIL</p> <p><i>[Signature]</i></p> <p><i>[Signature]</i></p> <p><i>[Signature]</i></p> <p>Marcela Gomez</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p><i>[Signature]</i></p> <p>HELENA LUGO</p> <p><i>[Signature]</i></p> <p>Deyanira Salgado</p> <p>Isabel Ruge</p> <p>Camilo Ramos</p> <p>Yanira Quete</p> <p>Oscar Peñalosa</p> </div> </div>										