

**Estado de las Prácticas Evaluativas en Básica Secundaria en la Institución Educativa**

**La Independencia del Municipio de Medellín en el año 2017**

**Beatriz Eugenia Ríos**

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

**Maestría en Educación**

**Medellín**

**2019**



**UNIVERSIDAD DE MEDELLIN**

**ESTADO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN BÁSICA SECUNDARIA  
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INDEPENDENCIA DEL MUNICIPIO DE  
MEDELLÍN EN EL AÑO 2017**

**BEATRIZ EUGENIA RÍOS**

**Asesor**

**Carlos Ospina Cruz**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MEDELLÍN**

**2019**

### **Dedicatoria**

A mi familia, colegas y asesores quienes me han fortalecido para llevar adelante esta investigación.

### **Agradecimientos**

Gracias a mis compañeros docentes y Directivos Docentes de la Institución Educativa La Independencia de Medellín. A los estudiantes por el apoyo. A las diferentes dependencias de la institución que permitieron el desarrollo de la investigación. A la Universidad de Medellín y sus docentes, por la valiosa asesoría y sus aportes en el proceso investigativo.

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo identificar el estado de las prácticas de evaluación que implementan los docentes de la Básica Secundaria de la Institución Educativa La Independencia del Municipio de Medellín y busca establecer una relación entre los procesos de evaluación propuestos por el Sistema Institucional de Evaluación Escolar -SIEE- y esas mismas prácticas de evaluación que desarrollan los docentes en el aula de clase. Se generan reflexiones que permitan plantear alternativas que transformen la escuela desde los procesos evaluativos.

Como instrumentos de recolección de información se aplicaron dos encuestas a estudiantes y docentes y una entrevista semiestructurada para docentes. Esto permitió analizar sus experiencias y evidenciar el estado de la evaluación en la institución en relación con lo estipulado en el SIEE. Se concluye que no existe coherencia entre lo estipulado por el SIEE y las prácticas de aula de los docentes de la I.E. La Independencia, al menos, desde la perspectiva de estudiantes y docentes.

**Palabras claves:** Evaluación, prácticas evaluativas en el aula, Sistema Institucional de Evaluación Escolar, Básica Secundaria, Institución Educativa.

### **Abstract**

The objective of this investigation is to identify the status of the evaluation practices implemented by the secondary school teachers of La Independencia High School of Medellín and to establish a relationship between the evaluation processes proposed by the Institutional System of Educational Evaluation (SIEE) and the process developed by teachers in the classroom. Reflections are generated that allow us to propose alternatives that transform the school from the evaluative processes.

As information collection instruments, two surveys were applied to both students and teachers. This allowed us to analyze their experiences and show the status of the evaluation in the institution in relation to what is stipulated in the SIEE. It is concluded that there is no coherence between what is stipulated by the SIEE and the classroom practices of teachers of the La Independence High School, at least, from the perspective of students and teachers.

**Keywords:** Evaluation, evaluative practices in the classroom, Institutional School Evaluation System, High School, Educational institution.

## Tabla de Contenido

Resumen .....	5
Abstract .....	6
Introducción .....	9
Objetivo General .....	10
Capítulo I De la Contextualización a la Metodología .....	12
Capítulo II De la Teoría al SIEE .....	22
2.1. Estado de la Cuestión .....	23
2.2. Investigaciones previas .....	27
2.2.1. Puntos de partida .....	27
2.2.2. Sobre las investigaciones encontradas .....	29
2.2.3. Referente crítico .....	34
2.3. Referente conceptual .....	38
2.3.1 Evaluación escolar. ....	38
2.3.2 Prácticas de aula .....	41
2.3.3 Modelo pedagógico .....	43
2.4. Marco Legal .....	44
2.5. Sistema Institucional de Evaluación Escolar -SIEE- .....	47
Capítulo III Resultados .....	52

3.1. Encuesta a Estudiantes Primer Momento: Percepción.....	52
3.2. Encuesta a Docentes Primer Momento: Percepción .....	62
3.3. Encuesta a Estudiantes Segundo Momento: Relación entre SIEE y Prácticas de Aula.....	79
3.4. Encuesta a Docentes Segundo Momento: Relación entre el SIEE y Prácticas de Aula .....	95
3.5. Resultados de Entrevistas a Docentes.....	109
Capítulo IV Discusión de Resultados: Reflexiones Epistemológicas .....	140
4.1 Relación Entre el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes) y Prácticas Evaluativas de los Docentes desde la Percepción y la Experiencia de los Estudiantes. ....	159
4.2. Relación entre el SIEE y las Prácticas Evaluativas desde la Percepción y la Experiencia de los Docentes .....	161
Conclusiones .....	167
Recomendaciones.....	174
Referencias .....	182
Anexos.....	188
Primera Parte: Cuestionario de caracterización .....	193
Segunda Parte: Cuestionario con escalas de medición de Likert .....	193
Instrumentos de recolección de la información .....	195
Primera Parte: Cuestionario de caracterización .....	195
Segunda Parte: Cuestionario con escalas de medición de Likert.....	195



## Introducción

La evaluación es un elemento fundamental para las prácticas académicas y pedagógicas. Regula y controla los procesos y agentes que intervienen en ella y es considerada un pilar de la enseñanza y el aprendizaje. De allí, se deben derivar los planes de mejoramiento y de acción que potencializan las estrategias didácticas, la planeación del currículo y la apropiación de los contenidos que generan el marco de referencia conceptual para docentes y estudiantes.

En la Institución Educativa La Independencia se reflejan resultados promedios y acordes a la Media Nacional según los sistemas estandarizados de medición. Sin embargo, el desempeño de los estudiantes está basado en competencias que busca la obtención de resultados, estos, a su vez, se fundamentan en estándares de calidad y la evaluación de los estudiantes, finalmente, está basada en la ratificación de resultados.

La evaluación ocupa un espacio relevante en el aula que debe contemplar tanto los contenidos curriculares como el denominado modelo pedagógico institucional, donde se tengan en cuenta, entre otros aspectos, las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto sociocultural de los estudiantes, los ambientes de aprendizaje, la adecuación de las dependencias institucionales y las políticas públicas educativas.

Evidentemente, en la Institución Educativa La Independencia las prácticas de evaluación en el aula se consolidan como una de las mayores oportunidades de mejora en el ejercicio de la búsqueda de la calidad institucional, pues se observa que no cuenta con estrategias o criterios definidos y establecidos para su ejecución.

Es por eso que se plantea, en el marco de una Maestría en Educación, un estudio de caso para revisar cómo se evidencia la evaluación en la Institución Educativa La Independencia. En ese orden de ideas se formula, como **pregunta de investigación:**

¿Cuál es el estado de las prácticas evaluativas en Básica Secundaria y su relación con el SIEE en la Institución Educativa la Independencia del Municipio de Medellín en el año 2017?

Para intentar darle respuesta, se plantea, como

### **Objetivo General**

Determinar cuál es el estado de las prácticas evaluativas de los docentes de Básica Secundaria de la Institución Educativa La Independencia del Municipio de Medellín a partir de sus propias percepciones y de las de los estudiantes con el fin de establecer las relaciones existentes con el Sistema Institucional de Evaluación Escolar en el año 2017

Y como objetivos específicos:

- (1) Analizar, desde la percepción y la experiencia de los estudiantes, la relación que existe entre el Sistema Institucional de Evaluación Escolar de los estudiantes y las prácticas evaluativas de sus docentes.
- (2) Identificar, desde la percepción y la experiencia de los docentes, la relación que existe entre el Sistema Institucional de Evaluación Escolar y sus prácticas evaluativas, y
- (3) Contrastar la percepción de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas de aula de los docentes en relación con lo estipulado en el Sistema Institucional de Evaluación Institucional.

A continuación, se presenta, en su orden, un apartado de contextualización que permite situar el objeto de estudio, el problema, la población estudiada y la metodología; un segundo capítulo, dedicado a los referentes teóricos y conceptuales en donde se define cómo es entendida la evaluación para efectos de esta investigación y se hace referencia directa al Sistema Institucional de Evaluación Escolar -SIEE- de la Institución Educativa La Independencia que se configura en el marco de referencia inicial para identificar el estado de la evaluación Institucional, así como el marco legal que lo cobija; en el tercer capítulo, se da cuenta de los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes y maestros y de las entrevistas a docentes; en un cuarto momento se realiza la interpretación y análisis de dichos resultados por la investigadora quien además ha sido rectora desde hace 8 años en esta Institución<sup>1</sup>. Finalmente, se presentan las conclusiones que van desde la detección de incoherencias entre las prácticas evaluativas de aula de los docentes y lo estipulado por el SIEE para la evaluación escolar en la Institución, hasta la necesidad de construir nuevos vasos comunicantes entre los mismos docentes y con los estudiantes con el objetivo de visibilizar e identificar las prácticas de aula de sus pares y establecer criterios de evaluación para los estudiantes en concordancia con la normativa institucional vigente.

---

<sup>1</sup> Es necesario hacer claridad que ha sido interesante y retador ser investigadora y a la vez estar inmersa en el proceso de asumir los hallazgos, significados y aportes del proceso de elaboración que me permitieron intervenir desde una perspectiva académica y de respeto, valoración y consideración por las personas que hacen parte de la vida institucional, resaltando la enorme posibilidad de apostarle a nuevas y mejores elaboraciones desde y a favor del conocimiento y con la intención de trabajar en pro de lo que me apasiona. Como docente directiva y líder siempre he creído y valorado el compartir tiempo y experiencias con los docentes y estudiantes de la institución desde la reflexión pedagógica, con argumentos y diálogos que favorezcan la participación voluntaria. El ejercicio reflexivo permanente en torno a lo que hacemos, revela quienes somos como profesionales docentes, por ello, cobra validez la experiencia que se desarrolla en esta investigación, potenciando y visibilizando las múltiples miradas a las prácticas evaluativas en aula, a partir de algunos elementos surgidos del ejercicio de reflexión sobre la acción en torno a la experiencia de trabajo con docentes y estudiantes en el aula, lo que implica salir de la monotonía y de la angustia y soledad del aula y sobre todo hace posible el diálogo de sujetos políticamente válidos que desde una tercera mediación e instancia logren dilucidar y posibilitar nuevas apuestas éticas y humanas. Cabe resaltar que la mayoría de docentes asumieron con agrado y buena voluntad la participación en encuestas y entrevistas programadas y mostraron disposición para asumir procesos de reflexión en relación con las prácticas de evaluación, expresando sus opiniones, acuerdos y desacuerdos.

## Capítulo I de la Contextualización a la Metodología

La investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa la Independencia, ubicada en la Comuna 13, San Javier, de la ciudad de Medellín; comuna que se caracteriza por ser una zona con altos índices de violencia. La institución es de carácter oficial, laico, mixto y cuenta con tres sedes: Escuela Refugio del niño, Escuela Amor al niño y la Sede principal de bachillerato. Atiende 2100 estudiantes de Preescolar hasta grado once, ofrece la modalidad académica y formación en Media Técnica en programas de Desarrollo de software, Diseño Gráfico y Electricidad. Las familias son de estratos socioeconómicos bajos, la mayoría clasificadas en los niveles uno y dos del Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales -SISBEN-, que es el sistema de clasificación de la población colombiana (DANE, 2017).

La institución tiene como propósito brindar formación integral de calidad y formar a los estudiantes como seres humanos críticos, autónomos, reflexivos y participativos, con liderazgo, y las competencias académicas y ciudadanas necesarias para identificar los problemas de su entorno y proponer alternativas de solución para contribuir a la transformación de la sociedad en un lugar cada vez más justo, equitativo y solidario (PEI, 2014, p. 24). La población de Bachillerato, está compuesta por 428 estudiantes de Básica Secundaria con edades entre 11 y 16 años.

En la Institución Educativa La Independencia (en adelante IELI) las prácticas de aula que se relacionan con la evaluación escolar generan alguna preocupación para estudiantes y maestros porque concentran buena parte de sus esfuerzos. Desde el análisis realizado por la Secretaría de Educación de Medellín (2017), se afirma que la I.E. hace parte de las 32 instituciones susceptibles de ser priorizadas e intervenidas para iniciar procesos de acompañamiento para su

mejoramiento en términos de calidad por haber mostrado altos índices de reprobación y deserción estudiantil, lo que permite pensar, también, que posiblemente las formas en las que se evalúa a los estudiantes en la Institución está afectando tanto la promoción como la permanencia estudiantil.

Si se analiza el estado de los estudiantes en la institución en el 2017, se observa que al sumar el porcentaje de ellos que cancelaron matrícula, los desertores y los que reprobaron, se alcanza una cifra del 28,3%. Estos resultados, muestran un alto índice de afectación a pesar de las políticas de gratuidad y supuesta favorabilidad que se les ofrece a los estudiantes, como lo presenta la siguiente gráfica.



Gráfica 1. Informe de estudiantes 2017. Fuente: Master2000.

Hay que decir, que aunque las disposiciones sobre la evaluación escolar están institucionalizadas, mediante el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (en adelante SIEE), en la práctica se encuentran acciones evaluativas centradas mucho más en lo instrumental, lo

sumativo, los intereses por el resultado, la medición, la exigencia y el control, que riñe, incluso, con las apuestas pedagógicas de la IELI determinadas por el SIEE.

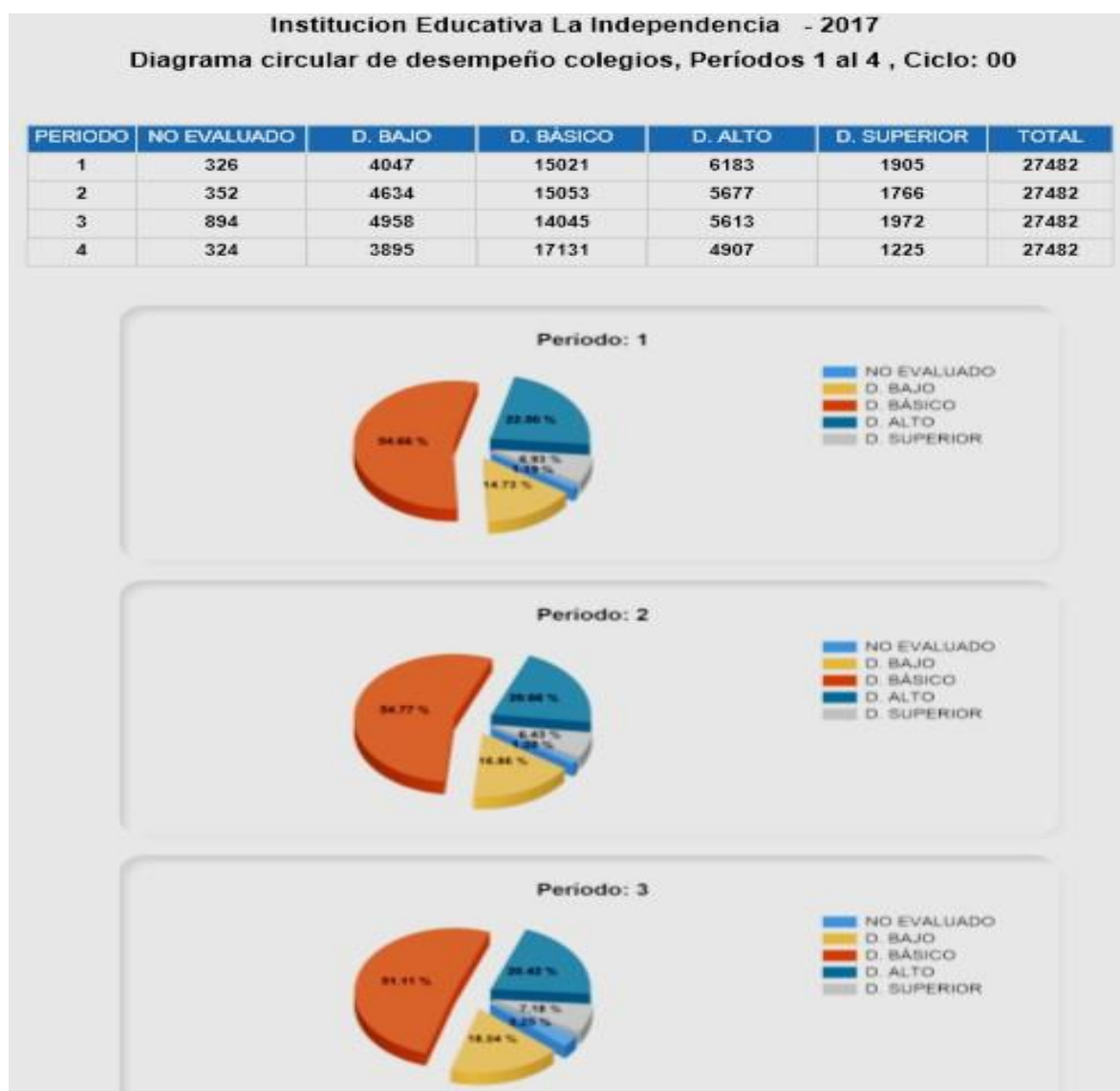
Idealmente, se espera que en el momento de la evaluación el maestro haga uso de diversas estrategias con las que se busca indagar si los estudiantes han aprendido o asimilado los conceptos y temáticas enseñados. Mientras que, a nivel institucional los resultados se consignan en la plataforma de notas e informes académicos, sin importar si es necesario reflexionar acerca del proceso o de sus actores, como se refleja en la siguiente gráfica Número 3.

Para acotar temporalmente la investigación, si se analizan en primera instancia los resultados del cuarto y último periodo académico del 2017, se observa que un promedio de 3,5% alcanza calificación **Superior**, un 32,5% alcanza calificación **Alto**, y un 49%, logra calificación **Básico**, porcentaje que alcanza los logros mínimos en las diferentes áreas. Y ha

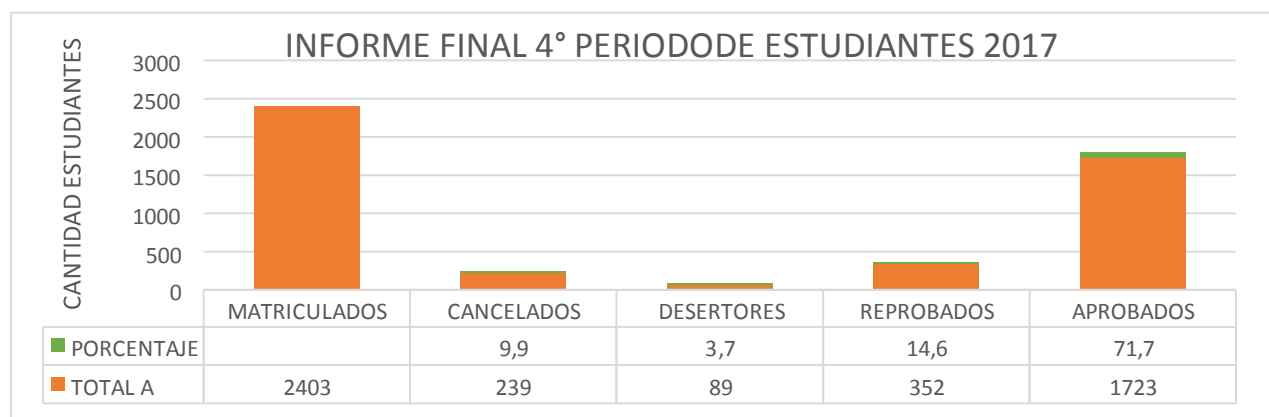
Institucion Educativa La Independencia - 2017 - 105001021199														
Desempeño en las materias (Global) para toda la institución en el periodo 4														
Fecha de generación 25 de abril de 2018														
MATERIAS	NO EVALUADOS	D. BAJO	D. BASICO	D. ALTO	D. SUPERIOR	NO APROBADAS	APROBADAS							
200-Diseño y Desarrollo de Software	0	0%	2	3.7%	26	49%	25	47.1%	0	0%	2	3.7%	51	96.2%
201-Diseño e Integración Multimedia	2	3.7%	1	1.8%	28	51.8%	21	38.8%	2	3.7%	3	5.5%	51	94.4%
300-ELECTRICIDAD	1	1.5%	1	1.5%	39	61.9%	19	30.1%	3	4.7%	2	3.1%	61	96.8%
001-CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	16	0.8%	327	17.2%	1212	63.9%	277	14.6%	62	3.2%	343	18.1%	1551	81.8%
011-QUIMICA	3	1.7%	16	9.4%	118	69.4%	30	17.6%	3	1.7%	19	11.1%	151	88.8%
012-FISICA	2	1.1%	20	11.7%	120	70.5%	28	16.4%	0	0%	22	12.9%	148	87%
002-CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA, GEOGRAFÍA,	29	1.5%	212	11.1%	1172	61.8%	415	21.9%	66	3.4%	241	12.7%	1653	87.2%
003-EDUCACIÓN ARTISTICA Y CULTURAL	32	1.6%	185	9.7%	1050	55.4%	456	24%	171	9%	217	11.4%	1677	88.5%
004-EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	22	1.1%	146	7.7%	1239	65.4%	373	19.6%	114	6%	168	8.8%	1726	91.1%
005-EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	10	0.5%	67	4.5%	789	41.6%	777	41%	231	12.1%	97	5.1%	1797	94.8%
006-EDUCACION RELIGIOSA	17	0.8%	158	8.3%	1090	57.5%	466	24.6%	163	8.6%	175	9.2%	1719	90.7%
007-HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E IDIOMAS	36	1.9%	366	19.3%	1243	65.6%	208	10.9%	41	2.1%	402	21.2%	1492	78.7%
071-HUMANIDADES: LENGUA CASTELLANA	39	2%	320	16.8%	1261	66.5%	227	11.9%	47	2.4%	359	18.9%	1535	81%
072-HUMANIDADES: LENGUA EXTRANJERA	25	1.3%	334	17.6%	1287	67.9%	215	11.3%	33	1.7%	359	18.9%	1535	81%
008-MATEMÁTICAS	10	0.5%	416	21.9%	1274	67.2%	164	8.6%	30	1.5%	426	22.4%	1468	77.5%
081-GEOMETRIA	13	0.7%	318	18.4%	1164	67.5%	199	11.5%	30	1.7%	331	19.1%	1393	80.8%
082-ESTADISTICA	11	0.6%	277	16%	1161	67.3%	245	14.2%	30	1.7%	288	16.7%	1436	83.2%
083-MATEMÁTICAS	7	0.4%	413	23.9%	1134	65.7%	137	7.9%	33	1.9%	420	24.3%	1304	75.6%
009-TECNOLOGIA E INFORMÁTICA	19	1%	175	9.2%	1105	58.3%	451	23.8%	144	7.6%	194	10.2%	1700	89.7%
151-FILOSOFIA	26	3.2%	115	14.4%	507	63.6%	127	15.9%	21	2.6%	141	17.7%	655	82.2%
155-CIENCIAS POLITICAS Y ECONOMICAS	4	2.3%	6	3.5%	112	65.8%	47	27.6%	1	0.5%	10	5.8%	160	94.1%

Gráfica 3. Desempeño Global de asignaturas 4º periodo 2017. Fuente: Master2000.

sucedido que en la mayoría de los casos no se reflexiona pedagógicamente acerca de las dificultades de los estudiantes y del SIEE, las particularidades de cada uno de ellos, su contexto familiar, sus problemáticas y su estado de exclusión en un sistema educativo donde, paradójicamente, la inclusión es bandera de la política educativa. A continuación, se puede observar el nivel de desempeño de los estudiantes en los cuatro periodos del 2017.



Gráfica 4. Diagrama curricular de desempeños



Gráfica 5. Informe académico por periodos 2017. Fuente: Máster 2000.

En la gráfica No. 3 se evidencia que los resultados obtenidos en los diferentes periodos del 2017 indican que entre el 51 y 62% de los estudiantes matriculados se encuentran en un nivel **Básico** de desempeño; mientras que el 20 y 22% están en nivel ALTO y tan solo rangos entre el 6% y 7% se encuentran en el SUPERIOR. En esa medida, urge que investigativamente se pueda hacer un análisis, a partir de encuestas a docentes y estudiantes, y entrevistas semiestructuradas a docentes, con el fin de determinar el estado de las prácticas de aula relacionadas con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Básica Secundaria con base en el SIEE. Es decir, de lo que se trata es de poner a conversar teoría (SIEE) y praxis (prácticas de aula evaluativas) en el contexto real de la IELI.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que, a nivel nacional, se ha dado un cambio relevante en términos de evaluación. Se ha pasado de evaluar el aprendizaje a través de la obtención de Logros a una evaluación por Competencias planteada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, Colombia Aprende, 2008) entendidas estas últimas como los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla un estudiante para comprender,



transformar y participar en el mundo en el que vive y evidenciar así, si los estudiantes adquieren los niveles adecuados para desenvolverse en la sociedad.

Se opta, en consecuencia, por hacer una investigación de tipo cualitativa apoyada en algunos datos estadísticos con base en un estudio de caso, para lo cual se acude a encuestas para estudiantes y docentes y entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de información. El enfoque es descriptivo, debido a que permite caracterizar el objeto de estudio para analizarlo sistemáticamente desde conceptos, características y temas particulares (Strike & Posner, 1979 p.150). Con esta metodología se busca identificar el estado actual de las prácticas evaluativas de aula en la IELI y las percepciones de los estudiantes y docentes en relación con lo que determina teórica y normativamente el SIEE acerca de dichas prácticas.

Como muestra poblacional, se eligió un grupo de 11 docentes de Básica Secundaria (de un total de 16 docentes) y 230 estudiantes entre sexto noveno grado que corresponde al 55% del total de estudiantes (total de 582 estudiantes) fueron escogidos de manera aleatoria además de manera intencionada por ser los grados con más alto impacto en los índices de reprobación y deserción escolar en la institución para el año 2017 y años anteriores y además para dar respuestas a las necesidades de la investigación, porque, como asegura Cáceres (1998) la intención de escoger el grupo obedecerá a unas reglas que se considera, darán datos más confiables a los investigadores (p.43), o como lo menciona Sandoval (1996), será la conformación de un subgrupo para describir una situación particular. El grupo de docentes escogido corresponde a la totalidad de los que dictan clase entre los grados sexto y noveno. Los estudiantes seleccionados son aquellos que también se encuentran entre los grados sexto y noveno y reciben clase de los docentes focalizados para la investigación, es decir, que existe una relación directa entre los estudiantes y los docentes focalizados. Tanto a docentes como a

estudiantes se les informó y se les notificó e invitó por escrito que harían parte de la investigación, ellos firmaron el consentimiento informado y conocieron por anticipado tanto las preguntas de las encuestas como de las entrevistas semiestructuradas aceptando participar voluntariamente. El formato de dicho consentimiento se encuentra relacionado en los anexos al final.

En relación con los estudios de caso, la literatura muestra que se han empleado con anterioridad, en investigaciones escolares, como técnica cualitativa para comprender la realidad social educativa de un contexto específico. Al respecto, Stake (1998) afirma que “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (p.567).

En esa medida, para esta investigación, se establece un diseño metodológico en tres fases, así: revisión bibliográfica preliminar, trabajo de campo y análisis final.

En la primera fase, se realiza un rastreo bibliográfico que se presenta en el apartado conceptual. Allí, se toman referencias internacionales, nacionales y regionales, sobre investigaciones, teorías y estudios relacionados con la investigación de las prácticas evaluativas escolares por parte de docentes.

Esta revisión bibliográfica permite identificar aspectos tales como el análisis y definición de los instrumentos evaluadores de Ginés (2004), los aportes del Foro Interamericano de Evaluación Educativa, expresados por De la Orden, (2012); el análisis del desempeño de la evaluación y su importancia en el desarrollo social, al igual que los estudios de inclusión en Colombia, realizados por González, (2013); del mismo modo que las alternativas de caracterización de las prácticas de evaluación estudiadas por Hernández (2015); también es importante tener en cuenta el análisis de los sistemas de evaluación de calidad analizados por

Murillo, (2010) y algunos otros referentes teóricos que han ayudado a abordar las concepciones, las experiencias y las comprensiones de la población investigada.

En la fase dos, la correspondiente al trabajo de campo, se realiza la aplicación de los instrumentos de recolección de información, es decir, las encuestas a estudiantes y docentes y las entrevistas a docentes con el objetivo de determinar desde su perspectiva el estado actual de las prácticas evaluativas en la IELI. Se indaga, por las prácticas evaluativas de aula de los docentes y su coherencia con lo estipulado en el SIEE. Hay que decir que las encuestas se realizan virtualmente para agilizar su proceso de análisis, mientras que las entrevistas se realizaron una a una y también se dieron discusiones en el consejo académico-pedagógico institucional.

En la fase de interpretación, se analizan los resultados de los instrumentos de recolección de información y su análisis para llegar a las conclusiones finales que se derivan de la pregunta de investigación, de modo que se puedan proponer sugerencias frente a los hallazgos encontrados acerca de las prácticas de evaluación por parte de los docentes en el aula.

Ahora bien, en relación con los instrumentos de recolección de información se emplearon encuestas con preguntas cerradas y entrevistas semiestructuradas de preguntas abiertas. Se realizaron dos encuestas a estudiantes y docentes, respectivamente. La primera para detectar sus percepciones sobre las prácticas de evaluación en el aula; la segunda, en un momento posterior, para determinar la eventual relación que, dichos actores percibían, existía entre dichas prácticas de aula y lo estipulado por el SIEE. La primera encuesta a estudiantes compuesta por 10 preguntas, la segunda, por 11, en donde se incluye una caracterización poblacional para establecer los grados a los que pertenecían y las edades que tenían; mientras que la primera encuesta a docentes estuvo compuesta por 19 preguntas y la segunda tuvo un total de 11. Tanto la primera encuesta a estudiantes, como la de docentes, fue de percepción, entonces estuvo

determinada por un rango subjetivo de respuestas que oscilaban entre el “sí”, el “no”, el “poco” y el “mucho”, mientras que la segunda estuvo determinada por una Escala de Medición Likert<sup>2</sup>, estructurada a partir de lo expuesto por De Pablos Pons, Colás Bravo y González Ramírez en estudios anteriores, lo que implica que el rango de respuestas oscilaba entre “Totalmente de acuerdo”, “De acuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”. La entrevista semiestructurada a docentes estuvo compuesta por un total de quince preguntas que van desde lo que los maestros tienen como motivación o interés por y para trabajar en la IELI hasta su percepción de evaluación y el cómo la desarrollan en sus prácticas de aula.

Finalmente, si se piensa en los factores diferenciadores de esta investigación, se apela a que una de sus grandes características es el análisis de los resultados del estado de la evaluación en un contexto sociocultural específico como lo es la IELI, donde se pueden detectar las posibles fortalezas y falencias, efectividad, asertividad, dificultades y desaciertos en las prácticas de evaluación en el aula y desde ahí, derivar, posteriormente, estrategias, propuestas y planes de mejoramiento para los procesos académicos y pedagógicos asociados a la evaluación porque, aun existiendo experiencias evaluativas, objetivas y efectivas en otros contextos, es preciso realizar investigaciones sobre evaluación en un contexto escolar específico debido a las particularidades.

La importancia de esta investigación se encuentra en que se pregunta por un problema recurrente en los diferentes contextos educativos la relación entre la práctica de aula de los

---

<sup>2</sup> La Escala de Likert es entendida como una escala de medición que, a diferencia de preguntas dicotómicas con respuesta sí/no, nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que le proponamos. Resulta especialmente útil emplearla en situaciones en las que queremos que la persona matice su opinión. En este sentido, las categorías de respuesta han servido para capturar la intensidad de los sentimientos del encuestado hacia dicha afirmación.

docentes y el desempeño de los estudiantes, donde la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierte en una de las dificultades más comunes al momento de aplicar estrategias de evaluación, pero enmarcado en un contexto específico de la comuna trece de Medellín.

Ahora, si bien existe en la IELI un sistema de evaluación institucional propuesto desde el Decreto 1290 del 2009 que es la base de reglamentación en torno a lo evaluativo para la institución, pareciera que no se ha logrado mayor reflexión frente a su impacto pues se ha agotado en la directriz cuantitativa del proceso de verificación y calificación y se ha dejado de lado la fundamentación metodológica requerida para hacer viable el proceso formativo y es justamente por ello que la práctica docente se ve empobrecida en la estructuración de métodos y estrategias de evaluación que constituyan evidencias válidas de los niveles de logro de los estudiantes pues es importante contar con una retroalimentación durante el proceso, que busque una posibilidad de mejora, conteniendo en ella una autoevaluación y la Coevaluación de los compañeros, procesos que aunque se encuentran enunciados no cuentan con la contundencia necesaria dentro de la práctica educativa de la institución.

Para lograr esta optimización de la educación es importante revisar la manera como se estructura el rol del docente y la propia percepción de su papel como maestro y para esto es necesario hacer juicios sobre el contexto educativo y su realidad escolar. Es por esto que se hace necesario diseñar para el estudio, un instrumento que permita recolectar información de los docentes, que muestre su propia percepción. La información recolectada con el instrumento, será objeto de análisis en el proceso investigativo y será finalmente comparado con las prácticas evaluativas y lo planeado en el SIEE.

## Capítulo II de la Teoría al SIEE

Comprender la relación entre enseñanza, evaluación y aprendizaje en un SIEE exige determinar dos aspectos principalmente. Uno, la manera en que se han adaptado los lineamientos del MEN en tanto referente legal, conceptual y metodológico; y dos, desde qué perspectiva pedagógica ha de entenderse la evaluación investigativamente para especificar si ha de evaluarse la efectividad del SIEE no solo en términos de evaluación desde los referentes estandarizados nacionales, desde otros dispositivos investigativos tales como encuestas de satisfacción o desde un ejercicio de contraste entre los dos anteriores como es el caso del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) que tiene en cuenta, además de las Pruebas de Estado, el ambiente escolar.

Por lo anterior, se retoma el marco legal colombiano como antecedente a la vez que se revisa lo que se ha investigado a nivel internacional, nacional y regional en los últimos diez años al respecto de la evaluación y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Para ello, se analizan las investigaciones dentro del corpus que permiten dar cuenta de teorías, enfoques, metodologías y perspectivas relacionadas con la evaluación escolar como objeto de investigación en general.

Por lo tanto, el presente apartado cuenta con la siguiente estructura: primero, el estado de la cuestión (investigaciones y reflexiones teóricas); segundo, definición conceptual y tercero, marco legal.

## 2.1. Estado de la Cuestión

Al revisar los estudios realizados sobre la evaluación escolar en las últimas décadas se encuentran algunas tendencias y paradigmas predominantes y sobre todo vacíos y obstáculos de conocimiento y reflexión en torno a los asuntos curriculares y pedagógicos centrales en la escuela. Para abordar, entonces, el estado investigativo de la evaluación y su relación con los SIEE se plantea, a continuación, la siguiente estructura: se procede a revisar temáticamente aquellas investigaciones que dan cuenta de procesos similares o con alguna relación con la investigación aquí propuesta; se empieza por recapitular aquellas investigaciones que cuestionan la manera en que se observa la evaluación escolar y que establecen parámetros sobre su uso ya sea desde la regulación o desde los planes de mejora; finalmente, se determina la línea conceptual que direcciona el presente trabajo.

En cuanto a investigaciones sobre las prácticas de evaluación en el aula y su impacto en el proceso de formación de los estudiantes a través del SIEE y luego de hacer un rastreo bibliográfico y documental, en Colombia y Latinoamérica, se encontraron pocos pero significativos hallazgos al respecto, pues en general las investigaciones sobre los SIEE no son muy prolíficas. En este sentido, resulta vital el aporte de Romero Barreto quien en su tesis sobre un plan de mejoramiento al Sistema Institucional de Evaluación sustenta la idea de que

La evaluación debe convertirse en un camino de investigación, de reflexión, de observación, de adaptación desde la individualidad, de formación docente, entendida como ese momento sistemático y continuo de reflexión y análisis de información que busca reorientar, validar y cualificar las prácticas, las estrategias, los instrumentos, los tipos de interacción y las concepciones de los docentes. (2017, p.31)

En síntesis, la información que se obtiene de la evaluación se podría convertir en una posible fuente para la autoevaluación del docente y de sus prácticas, pues la evaluación del aprendizaje implica la evaluación de la enseñanza; al saber qué saben los estudiantes, eventualmente se puede hacer un acercamiento para saber qué enseña el profesor.

En tal dirección, resulta entonces necesario tomar en cuenta el “Foro Interamericano de Evaluación Educativa” realizado en la Universidad Complutense de Madrid (De La Orden, 2012) que estudia el desempeño de la evaluación y su importancia en el desarrollo social. Se parte aquí de la concepción de que la evaluación como una expresión de la importancia que las sociedades actuales atribuyen al control de las instancias comunitarias es un agente regulador de los sujetos, tanto como de las instituciones y los sistemas. Se argumenta allí que la evaluación está encaminada a determinar el valor de los aspectos esenciales de la sociedad y a proporcionar su optimización más que a la verificación del cumplimiento normativo y que representa uno de los procesos nucleares en el ámbito educativo donde su carácter general refleja la estrategia de retroalimentación de los sistemas sociales artificiales como premisa para el entendimiento de su influencia sobre el mejoramiento educativo.

En contraste, otras concepciones consideran la evaluación como el brazo ejecutor del sistema político; en tanto que, es a través de la evaluación que el Estado puede hacer exigencias a los diferentes sectores que lo componen, lo que en muchos casos no se concreta como un proceso de optimización y mejora, sino, por el contrario como un proceso de exigencia y sumisión, en tanto que a la evaluación se sujetan también asuntos normativos y económicos que, en el caso de la educación, pueden terminar por acrecentar las brechas entre grupos sociales e impedir la apertura de oportunidades para los más desfavorecidos.



En dicha línea de sentido, se encuentra la investigación “Desigualdad educativa en Costa Rica: la brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados” (2013) de Fernández y Del Valle, quienes plantean cómo utilizando datos del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes –PISA– es posible hacer un estudio detallado del rendimiento académico de los jóvenes costarricenses, diferenciando aquellos factores externos e internos que influyen y afectan su rendimiento y las diferencias entre colegios públicos y privados, encontrando como resultado que dadas las características socioeconómicas algunos colegios tenían, de entrada, mejores condiciones para el cumplimiento de los criterios exigidos por el Estado.

De dicho estudio surgen elementos claves para determinar las categorías propias de análisis de la evaluación en una Institución Educativa, factores como la incidencia de las brechas de género, la tipificación de los centros educativos y su influencia en los resultados de las evaluaciones en los estudiantes, los elementos y recursos disponibles para acceder a información, la posibilidad de acceso tecnológico de los estudiantes y su influencia en el rendimiento escolar, estudios alcanzados por los progenitores de los jóvenes y el nivel de preparación de los docentes determinan la naturaleza de los alcances de la evaluación, en tanto que mientras más claridad exista en las variables a tomar en cuenta, mayor precisión y posibilidad formativa tiene la evaluación.

Demuestran, entonces, Fernández y Del Valle (2013) la importancia del contexto escolar en los resultados de las evaluaciones de los procesos escolares y también hacen hincapié en la importancia de la preparación de los docentes en la búsqueda de los objetivos para fortalecer los procesos de evaluación.

Hasta aquí parece claro desde lo conceptual que el deber ser de la evaluación impera sobre los usos de control y regulación de población; se espera que propenda por el mejoramiento

continuo y que favorezca a las minorías, pues los insumos que la evaluación aporta en términos de datos específicos sobre el aprendizaje deben servir para construir acciones y planes de mejora que favorezcan a quienes más dificultades presentan, potenciando a la vez a quienes van en una adecuada carrera de desarrollo.

Tal es el caso de posturas como la de González quien defiende la idea de que la evaluación es tal vez la clave para que la inclusión en Colombia sea efectiva. Esta tesis se convierte en una herramienta muy importante para analizar los procesos sociales de inclusión en el país y sobre todo de la población que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad (González, 2013, p.31). Lo cual, si bien es un ejemplo de una posibilidad favorable, puede dejar de lado que la evaluación también cumple una función reguladora, entendiendo que la evaluación ha de ser concebida, no solo como herramienta para mejorar la calidad o para controlar; sino como una herramienta para construir y de construir significados.

Las anteriores premisas, sirven como referencia del norte investigativo para el estudio que se lleva a cabo en la IELI, puesto que muestran, dentro de sus posibilidades, el diseño de modelos que sirven de estrategia de intervención para mejorar los procesos de evaluación en diversas poblaciones y en contextos variados.

Ahora bien, para efectos de esta investigación resulta vital especificar desde qué mirada se piensa abordar el tema evaluativo en un SIEE. Hernández Capera, de la Universidad de La Sabana, en su trabajo “Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza” (2015) muestra que no solo basta con que se den directrices desde la normatividad frente a los problemas encontrados en relación con la evaluación y valoración de los aprendizajes, sino que, además, resulta vital que el docente sea realimentado, actualizado y motivado constantemente; pues si la evaluación es un proceso

continuo, lo es por el hecho de que se nutre del aprendizaje, el cual posee la misma naturaleza. Presenta así, Hernández Capera, un esfuerzo científico y pragmático por servir un banco didáctico suficiente para los que quieran profundizar al respecto, encontrar nuevas soluciones y brindar alternativas que invitan a la reflexión de la comunidad educativa en torno a los métodos de evaluación (Hernández, 2015, p.46).

Si nos atenemos a que la visión de Hernández Capera es correcta, la evaluación debe concretarse en los dispositivos de enseñanza–aprendizaje para determinar el fin al que esta sirve; en tanto que las evaluaciones de control y las de verificación implican condiciones y estructuras diversas, las primeras buscan calificar, estratificar y determinar a los agentes implicados, las segundas buscan establecer las rutas que se deben seguir para construir una constante mejora; y dados estos dos principios la evaluación viene a ser un agente determinante en la estructura discursiva de las acciones pedagógicas.

## **2.2. Investigaciones Previas**

**2.2.1. Puntos de partida.** La evaluación en general, y la evaluación escolar en particular, han estado históricamente ligadas a las nociones históricas de productividad; así pues la educación cambia, muta, se transforma, de acuerdo al devenir de las profesiones, las ciencias, las artes y las configuraciones políticas de las sociedades. De la misma manera, la evaluación responde a las demandas del medio, establece sus criterios de acuerdo a los cánones, paradigmas y estructuras sociales, todo en función de hacer pervivir y mantener una determinada cultura.

Los intereses políticos y económicos definen los proyectos de nación y, por tanto, definen el norte de la educación, La evaluación escolar viene a ser el proceso mediante el cual el Estado

pretende hacer cumplir esos propósitos, dado que, los sujetos en sí mismos son uno de los proyectos políticos de una sociedad; así, una visión crítica frente a la evaluación resulta en una toma de postura frente a las exigencias de ley que recaen sobre una institución, pues dado que el Estado no está pensado para excepciones, sino para estandarizar, los sistemas deben ser evaluados en función de que cumpliendo la normatividad puedan también atender las necesidades específicas del contexto que reglamentan.

Es por todo lo anterior, que la evaluación debe ser vista a la luz no solo de los esquemas o estructuras evaluativas estatales, sino, a partir de un marco amplio que contemple el currículo más allá del pensum, así, todo esquema usado para analizar la evaluación de los estudiantes debería depender, o al menos tener en cuenta, las variables y categorías que puedan determinar contextualmente al respecto.

Es así como hoy se habla de una reorientación del trabajo del aula para ir más allá de la evaluación sumativa, de promedios y centrada solo en el estudiante. Se busca pasar a lo que sería un trabajo por competencias o por habilidades; empero, si esto es cierto, también es una realidad que las llamadas pruebas estandarizadas generan aún hoy profundas estigmatizaciones y afectaciones en los contextos institucionales convirtiéndose en la principal apuesta política que se promueve desde las estructuras de poder que orientan lo educativo y por tanto mientras desde el discurso se dice que la evaluación es un proceso, el Estado viene a medir de forma calculada y exacta procesos tan variables como son los que se presentan en las Instituciones Educativas.

En tales condiciones, resulta entonces fundamental entender que para mejorar la calidad educativa, es necesario mejorar sus procesos de evaluación en todos los niveles, pues mientras para las Instituciones Educativas solo cuentan las pruebas externas estandarizadas y/o las

prácticas sumativas de evaluación, las particularidades de su contexto quedarán no solo enajenadas del proceso, sino por fuera de toda posibilidad de consideración.

**2.2.2. Sobre las investigaciones encontradas.** En el tema de la evaluación escolar (y aquí se hace referencia más concretamente a la que se realiza en el aula) es necesario repensar la relación existente entre el docente, el estudiante, el conocimiento y las prácticas de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la cotidianidad. Al respecto, Murillo, expresa que [...] no sería demasiado arriesgado afirmar que uno de los elementos que están caracterizando la educación en todo el mundo en estos primeros años del siglo XXI, es el énfasis puesto en los sistemas de evaluación [...] (2010, p.2).

En este mismo sentido, Hoyos hace una revisión de la literatura en donde analiza la evolución que han tenido las evaluaciones masivas y estandarizadas en Colombia, pudiendo detallar que, a pesar de las múltiples críticas que presenta este tipo de evaluación, no solo a nivel nacional sino internacional, con el paso del tiempo, en lugar de irse extinguiendo, se han ido fortaleciendo, al punto, de ser aplicadas actualmente, en todos los niveles educativos. Concluye Hoyos, que no es posible restar la importancia que merece este tipo de evaluaciones, quedándose solamente en contemplar sus limitaciones, sino que se debe asumir con responsabilidad los resultados de ellas obtenidos, pues bien es cierto que sirven como referente de análisis de los factores que inciden en la calidad educativa de las prácticas de aula, dado que, los datos que estas arrojan son suficientes para construir planes de mejora objetivos (Hoyos, 2014, p.65). Así, resalta la importancia de no quedarse solamente en las limitaciones de la evaluación, sino enfocarse en el análisis objetivo de los resultados.

En este mismo sentido, es de resaltar el estudio realizado por López en el 2008, de la Universidad Sur Colombiana. Muestra este autor que la evaluación es una expresión que se usa por lo general de forma coloquial y a pesar de que se asocia con todo lo concerniente a la educación, sigue viéndose como momento estático y no como proceso. De modo que, al reflexionar el concepto se tiende a asociarlo o interpretarlo como símil de medición del desempeño de los estudiantes, dejando de lado que todos los elementos que participan en la evaluación son de carácter formativo. Se desconoce, por tanto, que la misma práctica de la evaluación también educa y que condiciona al sujeto no solo porque lo aliena, sino también, porque lo regula y lo constituye. La evaluación no debe, entonces, limitarse a comprobar resultados, se debe por el contrario conocer las particularidades, interesarse por lo que el alumno es, para poder incidir en su realidad.

Por otro lado, Valencia en su texto “La eficacia escolar: retos y desafíos para mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo colombiano” (2008) hace referencia a que uno de los más grandes retos que presenta el sistema educativo colombiano, hasta hoy, es el aumento de los niveles de calidad y equidad como consecuencia de las prácticas de aula de los docentes (incluidas aquí obviamente, las prácticas evaluativas).

Valencia propone que la eficacia del contexto educativo debe contener una visión general e integral a partir de cuatro niveles: Contexto, Entrada, Proceso y Producto. Lo que se busca no es que se conozca científicamente cómo es y qué debe ser la transformación que hay por hacer, sino transformar la realidad de una Institución Educativa a partir de sus mismas prácticas cotidianas; es decir, usar el insumo evaluativo que ha tenido hasta el momento para determinar sus oportunidades de mejora.

La primera fase la pueden realizar las universidades, los grupos de estudio y los países que destinan recursos para pagar las investigaciones que permitan conocer los elementos que inciden en la calidad. Del segundo trabajo son responsables los educadores y directivos, es una orientación claramente práctica, que busca cambiar los procesos de evaluación y mejorarlos; se pretende que desde su práctica cotidiana pongan en práctica conocimientos que permitan de manera sólida cambiar el sistema de evaluación educativa, por lo que se requieren variables, sistemas y categorías claras, con referentes estandarizados, de modo que, si bien la evaluación deberá contemplar el contexto para ser de calidad, deberá tomar también en cuenta el contexto mundial que rige los cánones de competitividad académica. Así, la evaluación termina por instaurarse en un punto entre el sistema y la realidad, entre la planeación y la ejecución, entre la enseñanza y el aprendizaje.

El concepto, pues, de evaluación de los aprendizajes es complejo y delicado de definir, dada la gran variedad de usos, significados y funciones que se le otorgan desde lo ideológico, lo administrativo, lo académico, los sistemas de control, las políticas de calidad, las corrientes didácticas y las orientaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje legales; no obstante todo esto, ha conllevado a que la evaluación sea convertida en un fin y no en un instrumento al servicio de los procesos de construcción y estructuración de sujetos, que sería el fin de todo proceso educativo (Martínez, 2010).

Ante esto, vale la pena revisar la concepción del profesor Flórez (2001), quien define la evaluación como el gran sensor pedagógico que investiga cualitativamente la dirección, el ritmo y el impulso del proceso en el cual los alumnos desarrollan su capacidad de pensar en cada área del conocimiento.

Flórez en el texto denominado “Docente del Siglo XXI Evaluación Pedagógica y cognición”, establece la relación entre el modelo Pedagógico y la evaluación. Asume la evaluación como un problema de enseñanza que además permite “tomar cuentas” a todos los agentes del acto educativo para valorar su trabajo. Además, en su opinión la evaluación permite innovar, constatar y criticar los procesos pedagógicos sin dejar de considerarla como un instrumento de control, por lo que, investigativamente la evaluación se instaura además en el discurso del poder y del dominio del otro.

En ese orden de ideas, cuando se trata de analizar la educación y el poder en las relaciones docente-estudiante y estudiante-docente, es útil aquí hacer una revisión del estudio de tesis doctoral, realizado por el investigador Víctor Manuel López, de la Universidad Complutense de Madrid (España) en el cual se muestra el resultado científico y documental de una investigación acerca de la evaluación en la enseñanza de la Educación Física.

En tal investigación se tienen en cuenta los planteamientos epistemológicos y pedagógicos de las principales corrientes pedagógicas de la tradición española; elabora un sistema de análisis de la evaluación a través de las prácticas de enseñanza, basada en la evaluación compartida profesor-estudiante. Tiene dentro de su metodología, el estudio de 13 casos, donde se ponen en práctica y conjunción el estudio y la evaluación en Primaria y Secundaria y se trabaja en formación de docentes, donde se plantea el mejoramiento de las posibilidades evaluativas compartidas y manifiestas bajo las necesidades de adecuación por parte de docentes y estudiantes (López, 2010, p.109).

Los diferentes planteamientos que llevan a la reflexión sobre la evaluación en la educación, dice López, enfocan estos procesos desde tan diferentes aristas que si en algunos se habla de poderes compartidos entre estudiantes y docentes, y en otros sobre evaluaciones



compartidas, es porque ha devenido una mezcla de tradiciones en la práctica que desdibuja la claridad de los objetos a evaluar.

Así, es importante tener un enfoque global de la evaluación que atienda el contexto y cohesione la práctica evaluativa con la conceptualización pedagógica y didáctica. Martín y Martínez Rizo en el texto “Avances y desafíos en la evaluación educativa” (2013), desarrollan toda una historia de la evaluación, demostrando que los planteamientos de la evaluación para un futuro cercano a nivel mundial presentan la importancia del ejercicio de la reflexión docente por encima de muchos otros procesos, pues esta nace de la necesidad empírica de constituir teóricamente la práctica educativa. Lo esencial viene a ser aquí no solo la recopilación y la clasificación de la información, sino también, la manera en que los estudiantes son capaces de crear nuevos conceptos que describen la clasificación de la información en un enfoque de construcción y adaptación de las ciencias en forma personal e integral.

Por su parte, Gómez Sánchez (2013) en un texto sobre la “Enseñanza de ciencias naturales para desarrollo de competencias” expone cómo la evaluación es el único mecanismo mediante el cual se presenta el conocimiento reflexivo en el desarrollo de competencias y, por tanto, la propone como el único mecanismo para mejorar los procedimientos formativos en las instituciones. Así mismo, asegura, se deben trabajar las Ciencias Sociales: desde un enfoque histórico, basado en los procesos evaluativos, donde se permita a los estudiantes ser analíticos, críticos y participativos, reguladores de su propio conocimiento. Lo que viene a ser un proceso de autoagenciamiento.

Desde otras perspectivas, pueden encontrarse textos como “Enseñanza secundaria en la región, logros y desafíos” (Tedesco y López, 2010, p.25) en el que se manifiestan algunos aspectos evaluativos, sus procesos y proyectos en Latinoamérica y en Colombia, donde se

esbozan conceptos como la obligatoriedad de la evaluación, siendo los modelos de formulación de preguntas agotados en el debate de lo abierto y lo cerrado; es decir, cómo en la estructura conceptual que se presenta en el currículo real, se relacionan los métodos de enseñanza tradicionales con los métodos más flexibles e interdisciplinarios.

**2.2.3. Referente crítico.** Es de esperarse que la evaluación solo pueda gestarse en la praxis del aula en tanto se haya constituido previamente en el currículo; esto es, que se hayan clarificado en una comunidad educativa temas tales como la definición del objeto evaluado, ¿qué se evalúa? el currículo mismo; y ¿qué es el currículo? Eso es parte del debate. De la concepción que una tradición institucional o pedagógica tiene acerca del currículo<sup>3</sup>, de la manera como el SIEE configura su currículo, de la forma en que la legalidad comprende la estructuración curricular, de todo esto, ha de depender la evaluación escolar de los aprendizajes.

Acá, es importante señalar que si bien puede hablarse del currículo oculto y el currículo real como parte del análisis en lo relacionado con la evaluación, el currículo oculto, específicamente en lo de la evaluación, pone de manifiesto el asunto de la escuela como un terreno arbitrario de violencia simbólica en el que se imponen acciones pedagógicas que se legitiman a la fuerza. Ese currículo oculto es el que determina la evaluación al momento de medir el aprendizaje; es decir, la didáctica y la relación vertical autoritaria entre docente y estudiante condicionan las actitudes de los mismos, así, el hecho de que la evaluación se encuentre entre procesos, y que se instaure como eje neural de los sistemas educativos, viene a implicar algo fundamental para su valoración crítica.

---

<sup>3</sup> En aras de la precisión conceptual, aquí entenderemos el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Este currículo oculto implícito es lo que Santos Guerra (1993) denomina como una serie de patologías de la evaluación, tales como que no se evalúa para mejorar sino para controlar, para competir, para estereotipar. Y paradójicamente, es la evaluación la que aparentemente “enriquece el currículo”, pues debería sentar el diagnóstico de cómo van los procesos educativos, convirtiéndose en un factor que reduce a la mínima expresión, lo que implica el verdadero aprendizaje.

Por otro lado, hay que decir, que en las Instituciones Educativas existe todavía mucha recurrencia del currículo tradicional<sup>4</sup> como un ejercicio memorístico y no como la capacidad que podrían desarrollar los estudiantes en el proceso de aprendizaje cuando deciden solucionar situaciones, problemas y desarrollar habilidades de trabajo en equipo que les permitan aportar soluciones a su contexto real y plantear diversas alternativas de solución a los problemas y dificultades.

En este orden de ideas, Tedesco y López (2010) relacionan el ámbito de las competencias con la evaluación, yendo desde lo básico imprescindible y lo básico deseable (las competencias que un estudiante debe asumir para una formación integral) hasta las habilidades superiores de pensamiento. Es decir, las que posibilitan que los estudiantes desarrollen destrezas para aprender y llevarlos así a desarrollar procesos analíticos, además de reflexionar acerca de los recursos y estrategias.

Lo destacable en Tedesco y López es que presentan este concepto problematizado, argumentando y cuestionando, a la vez que reflexionan sobre el panorama de la evaluación que se presenta en muchas partes del mundo. Plantean los métodos de enseñanza y cómo se pueden

---

<sup>4</sup> Entendido aquí como aquel que responde a un currículo estandarizado, concebido como un conjunto de asignaturas que el alumno debe dominar a través de clases teóricas y ejercicios memorísticos y expositivos.

modificar estos conceptos según diferentes contextos y situaciones, para luego ser aplicados en el aula de clase y, a la vez, su nivel de influencia en los procesos evaluativos.

Siguiendo las referencias conceptuales de Tedesco (2010), encontramos a Castro Teixeira (2010) con el texto “Construyendo nuevas prácticas docentes en la educación secundaria”. Según esta autora, los docentes deben asumir la evaluación desde un punto de vista en el que se construyan nuevas prácticas, desde el contexto social y no desde el cognoscitivo. Considera que, para ello, las Ciencias Sociales aportan muchísimo al analizar las diferentes disciplinas y sus formas de evaluación. Plantea la necesidad de mirar a los educadores de una misma Institución Educativa como un conjunto de trabajo, con el fin de constituir dos nuevos conceptos: la integración social y la diversificación, vistos en los resultados evaluativos de aprendizaje de sus estudiantes, como lo precisa al afirmar que:

En muchas ocasiones los chicos entran al aula, pero los procesos no logran realmente transformar la vida ni los procesos mentales de los estudiantes. Aunque tenga una relativa autonomía, la escuela es un espejo de la realidad social y esto tiene varias implicaciones o consecuencias para el trabajo de los docentes. (2010, pp. 65-67)

Además, establece que hay diferentes tipos de docentes y de docencias; es decir, no es posible uniformar o tomar a los profesores de Secundaria como si fuese un todo homogéneo. Los profesores son diferentes, hay diversidad dentro de la docencia y de sus metodologías de enseñanza, aunque podamos identificar algunas características comunes a todos los profesores y profesoras y al trabajo docente; pues las tradiciones pedagógicas de formación, los contextos, las concepciones y demás, condicionan de forma directa el ejercicio educativo.

Otra referencia importante en el tema que nos ocupa es la de Moreno Cabeza (2010) quien hace “Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia. ¿Cómo ha influido en la educación?” en el que presenta la evaluación en el contexto colombiano según diferentes modelos de educación y establece, de acuerdo con la época, la manera de evaluar el desarrollo de estos procesos, sus ventajas y desventajas; además, explica cómo se puede entender la aplicabilidad de los modelos de evaluación en las situaciones propias de nuestro país, estableciendo también que la evaluación debe ser más una reflexión que un instrumento de medición para poner etiquetas a los individuos.

Ahora bien, según las políticas educativas en Latinoamérica los enfoques de evaluación evidencian una tendencia hacia la utilización de pruebas escritas externas e internas y pruebas estandarizadas de preguntas tipo I (elección múltiple). Estas pruebas son referidas a conceptos fundamentales, los cuales necesariamente se tienen que observar en la dinámica del aprendizaje particular. Por lo tanto, lo que debe encontrarse es un equilibrio entre procesos, versus conceptos fundamentales entendidos como contenidos, saberes o competencias. Este equilibrio de procesos y conceptos de la evaluación educativa permite “determinar el nivel de eficacia de los sistemas de educación, siendo un elemento fundamental para mejorar la calidad de la educación y para demostrar en qué medida han sido logrados los objetivos educativos” (Villardón, 2008).

Finalmente, Arévalo Alvarado (2009) al respecto muestra cómo las concepciones de conocimiento y aprendizaje son construidas desde posturas históricas, sociales, políticas y científicas diversas y determinan la forma en la cual los docentes llevan el currículo a la práctica, o mejor considera la práctica una parte fundamental del currículo. Señala que existe un desfase crítico entre la manera en que fueron educados los docentes, la forma en que se formaron

profesionalmente y lo que se lleva al aula; es decir, que existe una falta de coherencia entre la formación de docentes, el conocimiento pedagógico y didáctico que se produce en la actualidad y la práctica docente, de ahí que, resulte importante dar cuenta de las teorías de reconocimiento en la academia actual sobre el aprendizaje de los docentes que se hacen evidentes al momento de enfrentarse a la evaluación de los aprendizajes.

### **2.3. Referente Conceptual**

Se abordarán, a continuación, los conceptos de evaluación, prácticas de aula y modelo pedagógico a manera de acotación conceptual de la investigación. La definición de estos términos nos permitirá, además de contextualizar el enfoque de la investigación, relacionarnos con los términos aquí empleados.

#### **2.3.1 Evaluación escolar.** Hemos de entender, entonces, la evaluación como

[...] el proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca: de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, del desempeño, de los avances, del rendimiento, de los logros del educando y del educador; de la calidad de los procedimientos, métodos, técnicas y estrategias empleadas por el educador y por el educando en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de formación integral; de la organización y análisis de esta información a manera de diagnóstico y de su valoración objetiva; de la determinación de su importancia, coherencia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar; todo con el propósito de tomar las mejores decisiones que orienten el aprendizaje y canalizar los

esfuerzos de la gestión educativa para asegurar el éxito de quien aprende y de quien enseña. (Lafrancesco, 2005, p.29)

Así, la evaluación es “un proceso en el que intervienen enfoques teóricos, posturas éticas, apuestas políticas y de uso del poder, tanto de quien evalúa como de las agencias e instituciones que administran o dirigen la evaluación” (Jaramillo, 2015, p.23); de manera que, todo lo referenciado por Lafrancesco viene a ser medido en cada sistema de evaluación desde la postura política y académica que se ha asumido como válida para el proceso evaluativo.

Vista de esta forma, la evaluación viene a ser un factor transversal a todos los estamentos y procesos que componen el mundo educativo, por lo que si bien, es un mecanismo regulador, también es un mecanismo de enseñanza y un factor determinante para la consecución de objetivos; en tanto que permite la verificación de los procesos a la vez que los condiciona y los mediatiza; dicho en otras palabras, teóricamente del propósito formativo de la Institución Educativa nace la concepción de evaluación que se llevará a cabo en ella.

De modo tal que, si se entiende la evaluación como factor que trasciende la regulación y se comprende como parte integral del currículo en tanto que condiciona la práctica educativa, el pensum y los instrumentos de medición, esta se instaura como eje neural de toda investigación educativa, en tanto que, solo en la coherencia evaluativa una institución logra cumplir sus objetivos pedagógicos, de modo que si se quieren establecer criterios claros para investigar un proceso educativo han de establecerse criterios específicos para entender la evaluación.

Por lo anterior, la evaluación cuenta con una naturaleza particular como objeto de estudio. Se evalúa a sí misma: ¿Cómo puedo saber si la evaluación en un SIEE o en cualquier estamento educativo es funcional y corresponde con un marco de referencia coherente y con unas prácticas educativas adecuadas? Evaluando dicho sistema.

La evaluación es, en sí, un mecanismo de medición que permite en parte evidenciar la efectividad o ineffectividad de un proceso y es por esto que su naturaleza conceptual es fácil de tratar, definir sus etapas y momentos no es tan complicado como sí lo es en su dimensión práctica. Al evaluar, en muchos sentidos, se está por tanto evaluando el sistema en sí mismo, es por esto que Lafrancesco en la cita anterior propone la evaluación como un proceso dado tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje, es decir, en la evaluación se mide lo que el estudiante aprende y lo que el maestro enseña.

De este modo, se puede afirmar que la evaluación es un intento de mecanismo regulador del servicio educativo que, a su vez, establece las pautas para valorar el desarrollo y los resultados del proceso.

Ahora bien, en el 2008, en el llamado Año de la Evaluación en Colombia, se contó con escenarios para analizar, discutir, considerar, compartir experiencias y proponer estrategias sobre la evaluación en el aula. Gracias a esto, el país tiene una nueva normatividad en las orientaciones sobre el proceso de evaluación que en la presente investigación actúan como marco referencial legal. En dichas directrices se determina la naturaleza transversal de la educación y su incidencia en los procesos metodológicos en el aula; dejando claro que la evaluación entendida en su totalidad es además de un agente regulador, un agente formativo (MEN, 2010, p.22).

Dicha directriz dada por el MEN es vital para orientar la definición de los momentos que componen el ejercicio educativo, principalmente el lugar vital de lo que es el trabajo evaluativo, la evaluación de procesos y la estandarización de pruebas formales; para lo cual, se propone una serie de esquemas y formas de ajustar estos elementos a la dinámica cotidiana de las Instituciones Educativas.



Así, la evaluación ha de entenderse en el marco de referencia nacional como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el cual, se pone de manifiesto una determinada relación docente–conocimiento–alumno.

Desde estos elementos dictados por el MEN se espera que puedan mejorarse las prácticas educativas relacionada con la evaluación y su calidad pues están dadas para llevar al maestro a pensar en una relación constante entre el saber ser, saber hacer y saber conocer.

**2.3.2 Prácticas de aula.** Atendiendo los planteamientos del MEN, en el marco del Foro Nacional de Educación (2015), entendemos las prácticas de aula como “las múltiples interacciones que convergen en los escenarios de aprendizaje que han sido caracterizadas a partir de lo que se espera resulte de un proceso educativo” (MEN, 2015), es decir, lo que comprende todos los casos y acciones del quehacer de los maestros en las dinámicas de aula.

La práctica de aula, implica el quehacer docente, para acompañar u orientar a los estudiantes en la construcción de significado de los conocimientos, así como en la construcción de nuevos saberes, desde un proceso intencionado, dialógico e investigativo, desde el que se promueven la comprensión de las realidades del contexto según los intereses de la sociedad en cuanto a la formación de individuos y colectivos (Prieto, 1994).

Por otro lado, las prácticas de aula se derivan de un cúmulo de actividades desarrolladas en el salón de clases o en aquellos espacios que dan cuenta del currículo en acción, cuyo objetivo de evaluación depende de la manera que se conciba. En esa medida, las prácticas evaluativas son todas aquellas prácticas de aula que tengan relación con el ejercicio evaluativo.

Escalante (1993), señala que la evaluación y la práctica educativa guardan una relación estrecha, ya que ambas quedan inmersas en la organización y el desarrollo del trabajo escolar.

Define como práctica educativa las formas en que se expresan, relacionan, integran y determinan, de manera explícita e implícita, los principales elementos (maestro, alumno, normas, contenidos, tradiciones pedagógicas, métodos) que influyen en el aprendizaje escolar y en su orientación; lo que hace no solo transversal a la evaluación sino definitiva, en tanto es ella quien determina la finalidad de la formación y el proceso educativo como tal.

Por otra parte, según Gimeno Sacristán (1994), la evaluación es un proceso que se desarrolla y se apoya en una serie de ideas y variadas formas de aplicarla y es la respuesta a los condicionamientos del proceso de enseñanza en la Institución. Por tanto, se reconoce que toda práctica evaluativa incide en la formación del educando de manera directa e indirecta, y es por esto que, se requiere que los docentes la apliquen de manera consciente y de acuerdo con los lineamientos trazados en el Proyecto Educativo Institucional, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 1290, con el único propósito de llevar una evaluación justa en los procesos educativos, lo que en últimas y tomando en cuenta la postura de Escalante viene a ser la implementación de la evaluación como agente formador y no solo como agente regulador.

Zuluaga (1979), por su parte, define las prácticas de aula como la forma en que el maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las teorías de las ciencias y el instrumento que utiliza para ello es el método de la enseñanza. Aquí, se plantea la relación entre el conocimiento del maestro con su forma de enseñarlo y el resultado en los estudiantes. De esta manera, se podría entender su práctica como el elemento transversal que, no solo posibilita el acto de enseñar, sino que, además legitima o desvirtúa elementos de la educación como el modelo pedagógico, la evaluación, la construcción del Proyecto Educativo Institucional -PEI-, entre otros.

**2.3.3 Modelo pedagógico.** Los modelos pedagógicos son construcciones a través las cuales se reglamenta y normativiza el proceso educativo, tal como lo plantea Flórez (1994) cuando afirma que el modelo pedagógico en una Institución Educativa define qué es lo que se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, según cuál reglamento disciplinario. De igual manera, plantea que estos modelos son efecto y síntoma de la concepción del mundo y de las ideologías que enmarcan la vida intelectual y la circulación de saberes filosóficos y científicos en cada sociedad históricamente determinada.

Parra (2016), por su parte, considera que los modelos pedagógicos se conciben como una serie de componentes que permiten definir, en cada uno de ellos, eventos educativos fundamentados en una teoría educativa, a partir de la cual es posible determinar los propósitos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación que serán tenidos en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, podemos entender que el modelo pedagógico busca construir una tendencia pedagógica que identifica y cohesiona las prácticas educativas que se viven en el día a día en las aulas, pasillos corredores y canchas de la institución.

Idealmente, y dadas las condiciones históricas actuales del país la Institución Educativa se entiende desde esta perspectiva como un espacio por excelencia para la construcción de escenarios de paz y convivencia, y como el eje de la transformación social y de solución pacífica de conflictos, por esto que Flórez (1994) dice que un modelo pedagógico es una construcción ideal, una utopía hacia la cual caminar, un ideal por construir entre todos y todas y por ello la evaluación viene a ser el paso a paso construido para llegar a la constitución de dicha utopía. Según Flórez un modelo pedagógico busca dar respuesta a cinco interrogantes: Propósito de

formación del ser humano que la institución quiere formar; La metodología, o sea el camino, las herramientas necesarias para lograr su propósito; Las relaciones entre maestros y estudiantes; Los criterios para seleccionar los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje y la concepción de la evaluación que se asume en la institución.

Así, en la IELI, el proceso educativo se fundamenta en el modelo pedagógico social para el desarrollo humano, donde la escuela es una institución social, llamada a configurarse como un agente de cambio social. González (2011), afirma que “se constituye como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común” (p.23).

#### **2.4. Marco Legal**

Inicialmente, se debe hacer referencia a la Ley General de Educación -115 de 1994- (Art.77) y al Decreto 1860 de 1994 que fueron punto de inicio para una revolución educativa en el país en materia de formación y evaluación; posteriormente ha de tratarse el Decreto 1290 (2009) que dio un margen de autonomía a las instituciones educativas para estructurar e implementar su currículo y con ello sus prácticas evaluativas, siguiendo, claro está, unas orientaciones generales de ley.

Por otro lado, si bien es cierto que básicamente estas dos normativas rigen la evaluación en una institución educativa, es vital comprender que un SIEE se constituye también a la luz de las normativas curriculares establecidas de modo que elementos como los Lineamientos Curriculares, los Estándares en Competencias y los Derechos Básicos del Aprendizaje resultan siendo elementos vitales por articular en el proceso.

Ahora bien, el Artículo 80 de la Ley 115 de 1994 del MEN establece el llamado “Sistema

Nacional de Evaluación de la Educación” buscando diseñar y aplicar criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza, la efectividad de los modelos y métodos pedagógicos y los logros alcanzados por los estudiantes; por esto resulta vital tener claro cuáles son los referentes para medir justamente los logros alcanzados por los estudiantes.

Los Lineamientos curriculares de las áreas básicas son promulgados en 1998 y determinan la directriz epistemológica de todas las áreas; en ellos se determinan los ejes curriculares y en su último capítulo se dedican al tema de la evaluación desde la didáctica propiamente dicha de cada disciplina.

Precisamente, en el año 2002 son publicados por el Ministerio de Educación Nacional, los “Estándares en Competencias” que constituyen los objetivos a alcanzar para cada una de las áreas específicas del saber. Si bien, estos no determinan una forma específica de evaluar, su construcción condiciona concretamente la práctica educativa, lo que en últimas resulta en una modificación de la evaluación; en tanto que es en ésta donde se hace tangible un modelo pedagógico, pues solo es posible evaluar lo que se enseña y a través del método que se usa, en caso de que esto no esté alineado, ni sucede evaluación, ni sucede formación desde el punto de vista formal.

En lo que a evaluación respecta, todo parte del objeto a ser evaluado, pues determina la metodología específica a usar por los docentes en sus prácticas de aula y es por esto que solo después de los estándares y lineamientos es que surge una directriz específica de evaluación en Colombia que es el decreto 1290.

La noción entonces de evaluación que el 1290 entrega proporciona libertades a las instituciones educativas tales como determinar su propia escala evaluativa y establecer sus propios cortes de medición; empero, sujeta el proceso evaluativo una noción específica de

competencias y una escala universal de valoración a la que toda escala institucional debe poder traducirse. Se propone así una formación por desempeños que, como los explica Francisco Cajiao (2008), son las relaciones dadas entre los resultados académicos, las actitudes y comportamientos del estudiante, donde éste avanza según sus posibilidades y capacidades, y se pretende formar para el contexto; de modo que, la evaluación memorística tradicional queda ya desde este punto de vista relegada, pues han de privilegiarse en el nuevo modelo educativo propuesto por el MEN otras habilidades del pensamiento como la argumentación, la proposición y la interpretación; hecho que condiciona la forma en que los SIEE deben constituir sus modelos evaluativos, pues deben ser coherentes con el modelo propuesto por el MEN y con el contexto y la población que atiende la institución (p.5).

El Decreto 1290 del año 2009, propone así una nueva reglamentación en torno a la evaluación y promoción de los estudiantes que estandariza conceptos e interpretaciones sobre la evaluación sin limitar la capacidad de innovar y trascender de las Instituciones Educativas. De igual manera, plantea cierta apertura a las instituciones para crear estrategias ajustables a los tiempos y dinámicas que se dan dentro de ellas.

Concretamente, este mismo Decreto precisa que “la evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”.

En el artículo 4, se define el SIEE como:

El sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes que hace parte del Proyecto Educativo Institucional debe contener: criterios de evaluación y promoción; la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional; las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes; las acciones de

seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar; los procesos de autoevaluación de los estudiantes; las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes; las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el Sistema Institucional de Evaluación y la entrega de informes a los padres de familia.

Es por esto, que para efectos de la presente investigación resulta importante precisar a través de un paralelo la correlación entre las concepciones de los profesores sobre la evaluación, los parámetros del SIEE de la institución analizada, los parámetros curriculares y pedagógicos construidos desde el MEN y el desarrollo de las prácticas evaluativas con los estudiantes, para determinar si existe o no una alineación pedagógica en la Institución Educativa que contemple tanto el contexto real de los estudiantes como la coherencia legal que se requiere desde las directrices de la normatividad colombiana.

## **2.5. Sistema Institucional de Evaluación Escolar -SIEE-**

El Sistema Institucional de Evaluación Escolar para la I.E. La Independencia se define como el conjunto de orientaciones que reglamentan, en la institución educativa, la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes, de los niveles de educación Preescolar, Básica, Media y Media Técnica; además, del programa de Aceleración del Aprendizaje señalando las directrices institucionales que garantizan su operatividad (SIEE, 2017, p.2). El SIEE lo componen los referentes normativos, las definiciones, los criterios de evaluación y promoción, la escala de valoración institucional, las acciones, las estrategias, las instancias y los procedimientos que garantizan la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los

estudiantes. Dicho documento, se encuentra en coherencia desde el discurso escrito, con lo estipulado en el modelo pedagógico institucional y el Proyecto Educativo Institucional.

La evaluación, en el SIEE, es entendida como un momento de la acción educativa que debe servir de estímulo al estudiante y establecer el progreso en el desarrollo de competencias y desempeños por áreas de enseñanza. La evaluación no tiene como propósito central colocar una calificación o una nota sino verificar el proceso de crecimiento multidimensional (SIEE, 2017, p.2).

Ahora bien, la IELI reglamenta, además, su SIEE de acuerdo al decreto 1290 del 2009, el decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación y a las orientaciones dadas desde la Secretaría de Educación de Medellín y del Ministerio de Educación Nacional. Allí, se conceptualiza que

La evaluación obedece a un proceso integral, sistemático, debe ser objetiva, permanente, formativa, consecuente, cualitativa, flexible, incluyente y participativa, y estar directamente relacionada con lo estipulado en los planes de estudio y el modelo pedagógico; además, estará sometida a procesos de reflexión y revisión permanente para ser ajustada a las necesidades institucionales y del contexto educativo. (SIEE, 2017, p.3)

Así mismo, se plantean las características de la evaluación para la IELI, las cuales se relacionan a continuación:

La institución asume al estudiante en una forma integral, con posibilidades diversas de realización y entendiendo que cada uno, lleva procesos, ritmos diferentes, características personales, intereses, y estilos de aprendizaje para valorar sus avances.



La institución educativa la independencia busca formar para la vida, el acceso a la educación superior, el trabajo, a través de los proyectos de vida y la implementación de la media técnica y otras alternativas.

La evaluación escolar, es la acción permanente por medio de la cual, se busca apreciar, estimar y emitir juicios de valor, sobre procesos de construcción del conocimiento, procesos pedagógicos, formación de ciudadanía y resultados internos y externos con el fin de elevar y mantener la calidad y pertinencia de los mismos. Lo anterior se tendrá en cuenta como insumo, para la realización y/o adecuación de planes de mejoramiento de la institución y fortalecimiento de la gestión académica y de calidad.

Tendrá en cuenta la implementación de adecuaciones curriculares y las evaluaciones diferenciadas para estudiantes con necesidades educativas especiales y talentos excepcionales, aplicando estrategias pedagógicas y didácticas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y fortalezas en sus procesos formativos.

Los criterios de promoción acordados en la finalización del año escolar. (SIEE, 2017, p.3) También se establecen los criterios de evaluación y promoción de los estudiantes y las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar, que son:

- a. Dar a conocer previamente, criterios, técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación a los estudiantes;
- b. Entender los periodos académicos como momentos para la elaboración de acciones de seguimiento, nivelación, profundización y/o planes de mejoramiento

- c. Implementar refuerzos individuales y promover los Centros de interés o semilleros académicos.
- d. Planeación en equipo de talleres de áreas específicas o por grados.
- e. Realización de adaptaciones y flexibilización curricular al plan integral del área,
- f. Se implementarán metodologías colaborativas y cooperativas, donde los estudiantes de mejores desempeños apoyarán a los que presenten dificultades, con orientaciones dadas por el docente.
- g. Realizar refuerzo y recuperación de manera permanente para los estudiantes con desempeños bajos priorizando las áreas de mayor dificultad dentro de las mismas clases.
- h. Encuentros de familiar por características similares para orientar el acompañamiento en las actividades de nivelación o seguimiento.
- i. Informes parciales a los acudientes en la mitad de cada periodo.
- j. Con los informes académicos se entregan planes de apoyo con las orientaciones específicas y cronograma respectivo para la sustentación. (SIEE, 2017, p.4)

Así mismo, establece las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas y pendientes de los estudiantes, que se entienden como

Las alternativas que ofrecen las diferentes instancias de la institución para que los estudiantes que presentan dificultades tengan la oportunidad de mejorar en su proceso de formación, se implementan acciones tendientes a generar en los estudiantes un compromiso para mejorar los resultados obtenidos en los periodos académicos o en el año escolar. (SIEE, 2017, p.4)

Y se caracterizan por:

1. Entrega de informe parcial de desempeño y competencia (transcurrida la mitad de cada periodo académico)
2. Retroalimentación del desempeño y competencia(s) con dificultad.
3. Diálogo con el estudiante sobre las dificultades en la asignatura con Dificultad.
4. Diálogo con director de grupo sobre las dificultades presentadas por el estudiante en el área y/o asignatura. (SIEE, 2017, p.5)

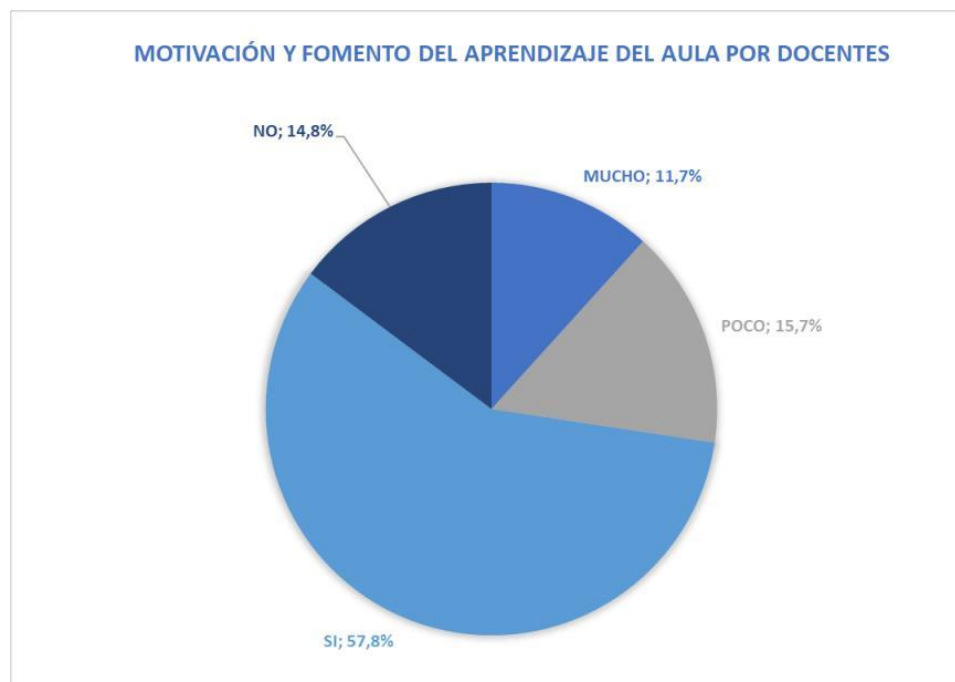
Estas características se convierten en un elemento de referencia fundamental para la investigación porque de ellas se desprende la formulación del segundo instrumento cualitativo de medición y recolección de información, con el que se tenderá el puente y se hallará la coherencia entre el SIEE y las prácticas de aula de los docentes focalizados.

### Capítulo III Resultados

A continuación, se presentan en su orden, los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes en un primer momento. Estas encuestas fueron realizadas para identificar la percepción de estudiantes y docentes frente a las prácticas evaluativas. Luego, se expone el resultado de las encuestas número dos aplicadas tanto a estudiantes como a docentes. Las encuestas número dos, tenían como objetivo identificar la relación entre el SIEE y las prácticas evaluativas de los docentes según estudiantes y docentes. Y, finalmente, se muestra el resultado de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes. Así mismo, se establece un esquema que enuncia, primero, cuál fue la pregunta que se formuló; segundo, una gráfica que da cuenta de los resultados; y tercero, un momento de descripción de análisis e interpretación de los mismos. La primera encuesta a estudiantes tuvo un total de 9 preguntas, la primera encuesta a docentes tuvo un total de 15 preguntas, mientras que, la segunda encuesta a estudiantes y la segunda encuesta a docentes, tuvieron cada una, un total de 11 preguntas.

#### 3.1. Encuesta a Estudiantes Primer Momento: Percepción

**Pregunta número 1.** ¿Consideras que las estrategias de enseñanza de los docentes son motivadoras y fomentan el aprendizaje en el aula?

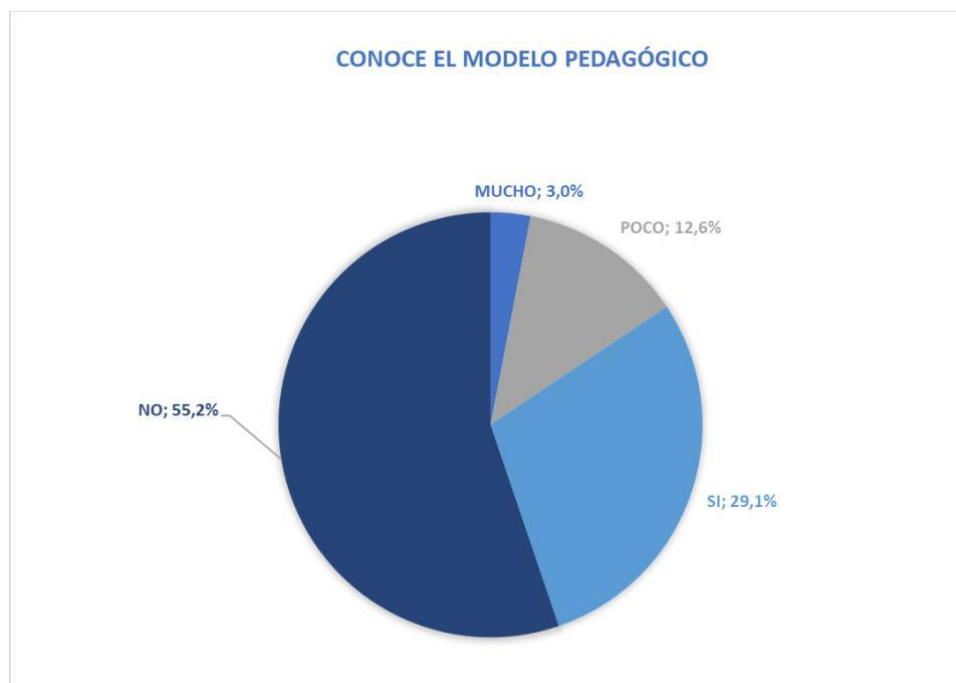


Gráfica 6. Estrategias de enseñanza. Fuente: Elaboración propia

**Descripción:** Ante la pregunta de que si consideraban que las estrategias de enseñanza de los docentes eran motivadoras y fomentaban el aprendizaje en el aula, 57.8% de los estudiantes afirmaron que SÍ, mientras que el 14.8% dijeron que NO, el 15.7% dijeron que POCO y el 11.7% dijeron que MUCHO.

**Interpretación:** Los estudiantes perciben que los docentes utilizan diversas estrategias que dinamizan el aprendizaje y fomentan una actitud proactiva hacia éste. En términos generales, consideran que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes son motivadoras y que fomentan el aprendizaje.

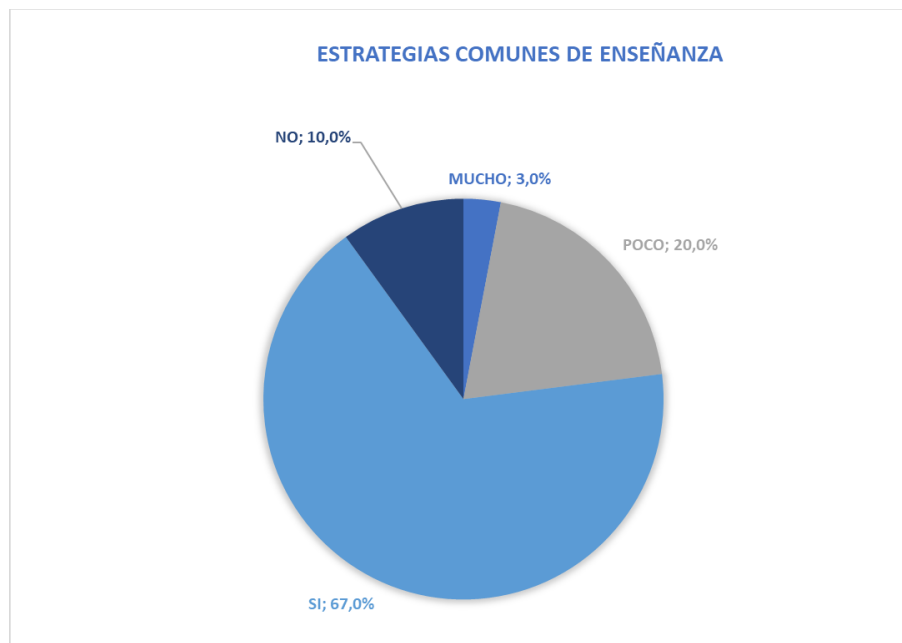
**Pregunta Numero 2.** ¿Conoces el modelo pedagógico de tu institución?



Gráfica 7. Conocimiento del modelo pedagógico. Fuente: Elaboración propia

**Descripción:** El 29.1% afirma conocer el modelo pedagógico institucional, mientras que el 12.6% lo conoce un POCO y el 55.21% NO lo conoce. Solo el 3.04% expresa conocer MUCHO del modelo pedagógico de la Institución.

**Interpretación:** Cuando el 29% de los estudiantes dice conocer el modelo pedagógico de la Institución, evidencia el nivel de desconocimiento de los demás integrantes del grupo respecto al modelo pedagógico institucional, esto determina, en consecuencia, que dicho desconocimiento no permite visualizar prácticas de aula, estructuras y estrategias afines o enfocadas al desarrollo del aprendizaje centrado en el desarrollo humano como lo plantea el modelo pedagógico vigente en la Institución Educativa La Independencia.

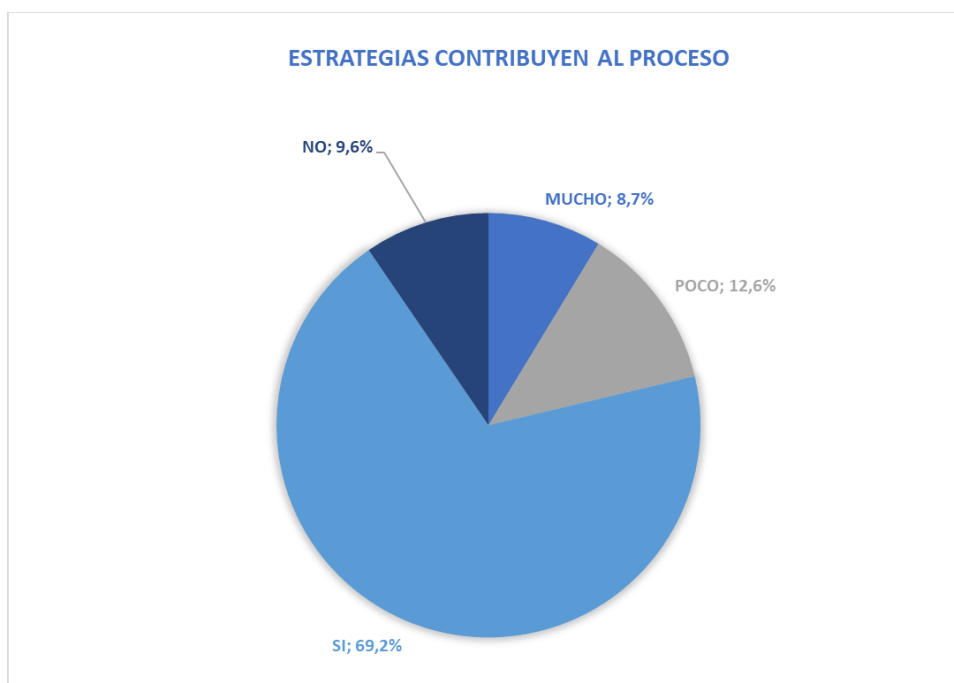
**Pregunta Número 3.** ¿Existen estrategias de enseñanza comunes entre los docentes?

Gráfica 8. Estrategias de enseñanzas comunes. Fuente: Elaboración propia

**Descripción:** El 67%, dice que las estrategias que utilizan los docentes SÍ son comunes entre ellos, mientras que el 10% piensa que NO. El 3% opinan que esas estrategias tienen MUCHO de común entre los docentes y el equivalente al 20%, dicen que son POCO comunes.

**Interpretación:** Es evidente que existe una dinámica institucional que enmarca las prácticas de aula que las define dentro de un esquema común entre los docentes con el propósito conjunto de enseñanza. Entre quienes perciben las estrategias de los docentes como comunes y muy comunes, se encuentra un resultado del 70%, mientras que el 30% restante opina que poco o de ninguna manera son comunes las estrategias enseñanza. Sin embargo, se puede concluir de acuerdo con el resultado obtenido, que hay prácticas o estrategias de enseñanza comunes entre los docentes de la Institución.

**Pregunta Numero 4.** ¿Las estrategias de enseñanza de los docentes contribuyen con el proceso evaluativo de los estudiantes?



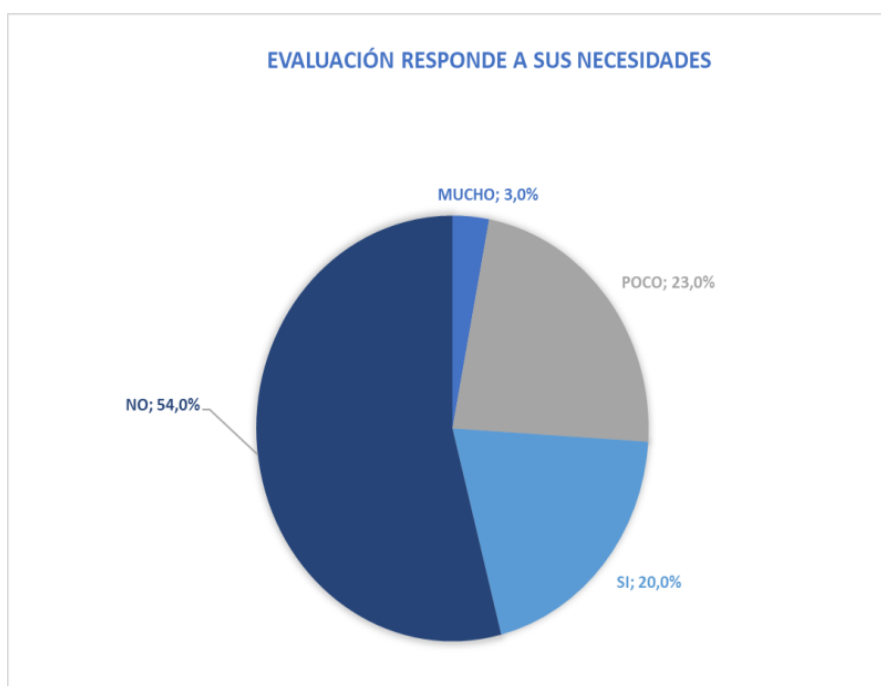
Gráfica 9. Contribución de estrategias al proceso evaluativo. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 67.82% de los estudiantes considera que las estrategias de enseñanza de los docentes SÍ contribuyen con el proceso evaluativo y el 8.69% opinan que contribuyen MUCHO. El 9.56% cree que las estrategias de enseñanza NO contribuyen con el proceso evaluativo y 12.60% que esas estrategias contribuyen POCO.

**Interpretación:** De acuerdo con los resultados, para los estudiantes no hay contribución de las estrategias de enseñanza al proceso evaluativo, lo que evidencia que desde su proceso de aprendizaje han desarrollado una división de estos dos procesos: enseñanza y evaluación, como si se tratara de dos actividades diferentes que no se complementan. Se observa que el 20% considera que las estrategias de enseñanza no contribuyen al proceso evaluativo.



**Pregunta Numero 5.** ¿Crees que la evaluación que realiza responde a las necesidades de la comunidad educativa?

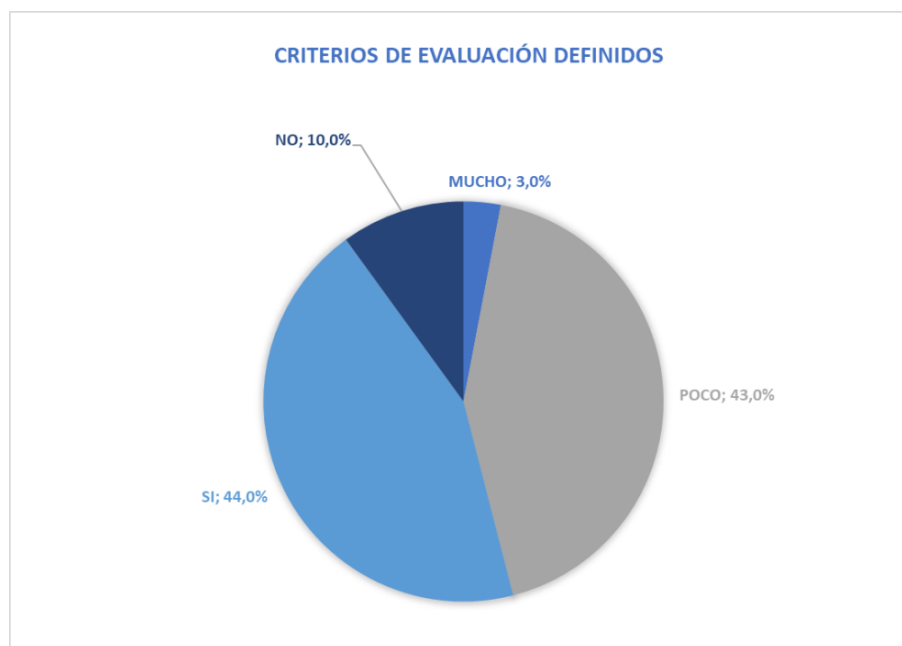


Gráfica 10. Evaluación-necesidades de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 54% de estudiantes consideran que la evaluación NO corresponde a las necesidades de la comunidad educativa, un 23% cree que esas evaluaciones responden POCO a esas necesidades. Por otro lado, el 20% respondió que SÍ cree que las evaluaciones responden a las necesidades de la comunidad educativa y solo un 3% piensa que responden MUCHO a esas necesidades.

**Interpretación:** Los estudiantes creen que la evaluación es un proceso que NO da cuenta de su proceso de aprendizaje, lo que permitiría entender que tampoco da cuenta de otros elementos que podrían tenerse en cuenta y que evidenciarían el aprendizaje.

**Pregunta Número 6.** ¿Están definidos los criterios de evaluación de los estudiantes?



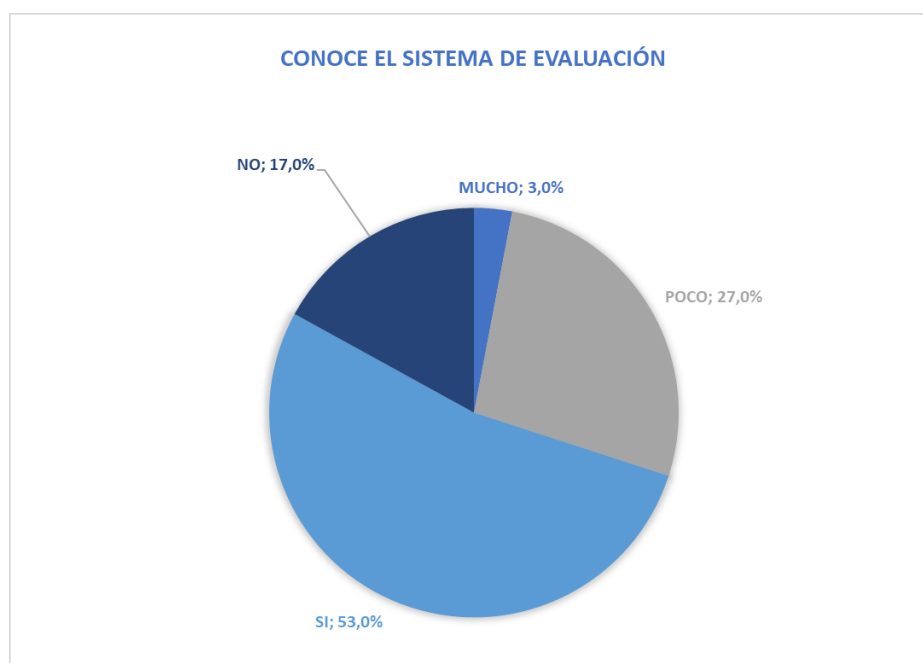
Gráfica 11. Definición de criterios de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** Un 44% de los encuestados opina que SÍ están definidos los criterios de evaluación, mientras que el 10% piensan que NO. El 43% opina que POCO, al tiempo el 3% piensa que MUCHO.

**Interpretación:** De acuerdo con las respuestas se puede deducir que los procesos de evaluación en la I.E. La Independencia carecen de criterios claros y definidos o que no son explícitos para los estudiantes, lo que puede tener impacto directo en los procesos escolares y, por lo tanto, en los resultados institucionales en pruebas nacionales o regionales de medición. Si se analizan los resultados de quienes opinaron que SÍ, más quienes opinaron que mucho, vemos que el 47%, es decir, un poco menos de la mitad de los encuestados, piensa que SÍ hay criterios de evaluación definidos, mientras que el 53% restante piensa que NO están definidos. En esta

medida, es preciso que se establezcan criterios de evaluación lo suficientemente claros para todas las partes, docentes, estudiantes e incluso, padres de familia.

**Pregunta Número 7.** ¿Conoces el sistema de evaluación en el aula de los estudiantes?

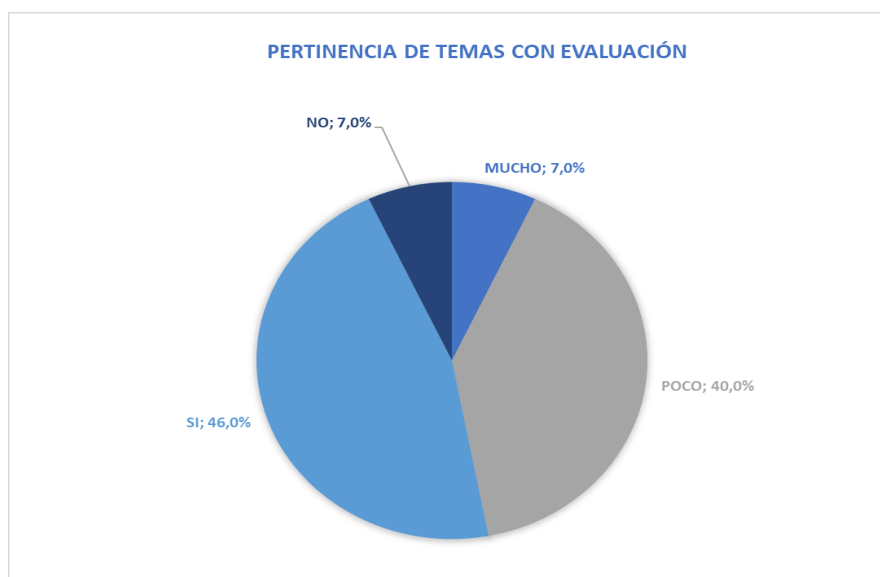


Gráfica 12. Conocimiento de sistemas de evaluación en el aula. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 53% de los estudiantes dice SÍ conocer el sistema de evaluación en el aula, el 3% opina que lo conoce MUCHO. El 17%, en cambio, contestó que NO lo conocía y el 27% dijo que lo conocía POCO.

**Interpretación:** Las respuestas permiten comprender que los estudiantes conocen la evaluación como un factor dentro de su proceso de aprendizaje. Las respuestas de quienes afirman que SÍ y MUCHO corresponde a un 56%, mientras que el 44% opina que POCO o NADA.

**Pregunta Número 8.** ¿Son pertinentes los temas enseñados por los docentes con la evaluación de los estudiantes?



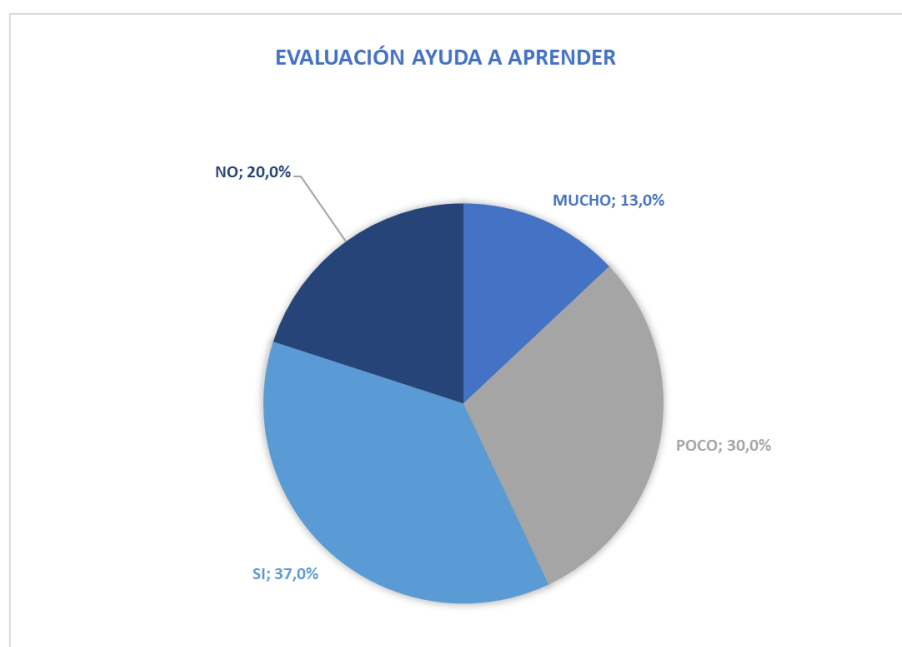
Gráfica 13. Pertinencia de temas enseñados por el docente. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 46% de los estudiantes opinan que SÍ son pertinentes los temas con las evaluaciones, mientras que el 40% dice que poco, el 7% opinan que NO y el 7% piensa que POCO.

**Interpretación:** Se puede entender que los estudiantes consideran pertinentes los temas vistos en clase con relación a los que se les evalúan, lo que evidencia que hay coherencia dentro de los procesos de enseñanza. Se observa, también, que las opiniones se dividen y muestran que poco más de la mitad de los encuestados piensa que los temas están relacionados con las evaluaciones y el 47% restante dicen que poco o nada tienen relación. No obstante, estas respuestas reflejan que no todos los estudiantes consideran pertinente dicha coherencia. Lo que

es reflejo, también, de la ambigüedad en los criterios o falta de los mismos. Camilloni (1987), afirma que las teorías no son útiles cuando son difíciles de aplicar en la práctica y que muchas teorías sobre didáctica están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza y se configuran como teorías para la acción, sin embargo, según estos resultados, no se ve reflejado una coherencia entre los contenidos del curso y su evaluación, de ser así, debería ser evidente para todos los estudiantes y no arrojar resultados parcializados.

**Pregunta Número 9.** ¿Crees que la evaluación te ayuda a aprender más y mejor?



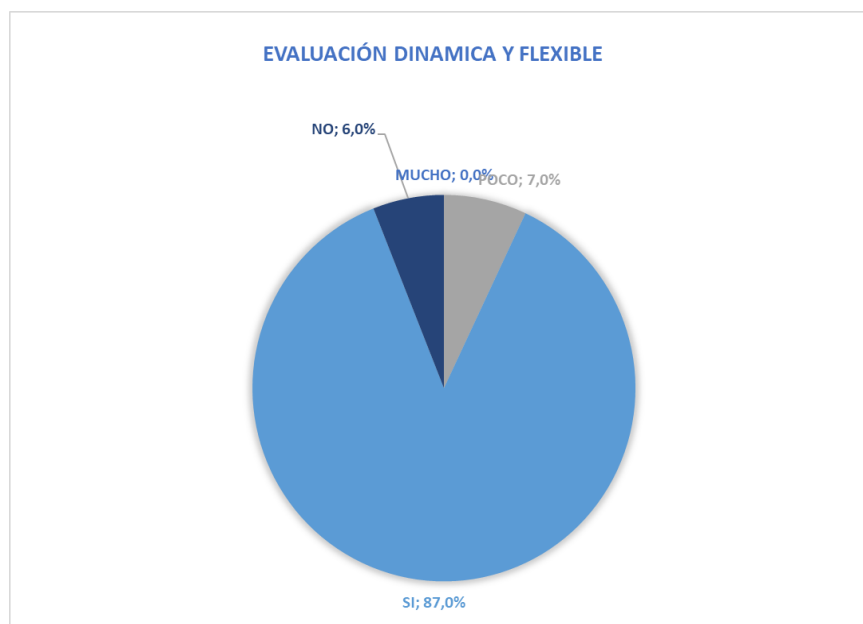
Gráfica 14. Evaluación ayuda a aprender más y mejor. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 37% de los encuestados consideran que la evaluación los puede ayudar a aprender más y mejor. El 13% opina que MUCHO, mientras que el 30% creen que POCO, y el 20% que NO.

**Interpretación:** En esta pregunta las respuestas se dividen en 50% de quienes opinan que la evaluación puede ayudar a aprender más y mejor SÍ y MUCHO y 50% entre quienes piensan que POCO o NADA. Se entiende que los estudiantes reconocen la importancia de la evaluación dentro del proceso de formación y que asimilan los resultados obtenidos en ésta, como evidencia de sus fortalezas, aprendizajes y aspectos o conocimientos por mejorar, pero, al mismo tiempo, la mitad de los estudiantes creen que no es así, lo que permite pensar que consideran que podrían existir otras prácticas, además de las evaluativas, que les permita dar cuenta del desarrollo de las competencias esperadas, o que, existirían otras formas distintas de evaluar, que hicieran aportaciones relevantes en su formación, más allá que el hecho mismo de evaluar. Lo que indica que se necesita un ejercicio de reflexión y reestructuración en las prácticas de aula asociadas a la evaluación que no solo cumplan con la tarea de evaluar al estudiante sino de formarlo mientras se desarrolla el proceso mismo de la evaluación.

### **3.2. Encuesta a Docentes Primer Momento: Percepción**

**Pregunta Número 1.** ¿Considera que la evaluación en el aula es un proceso dinámico y flexible?

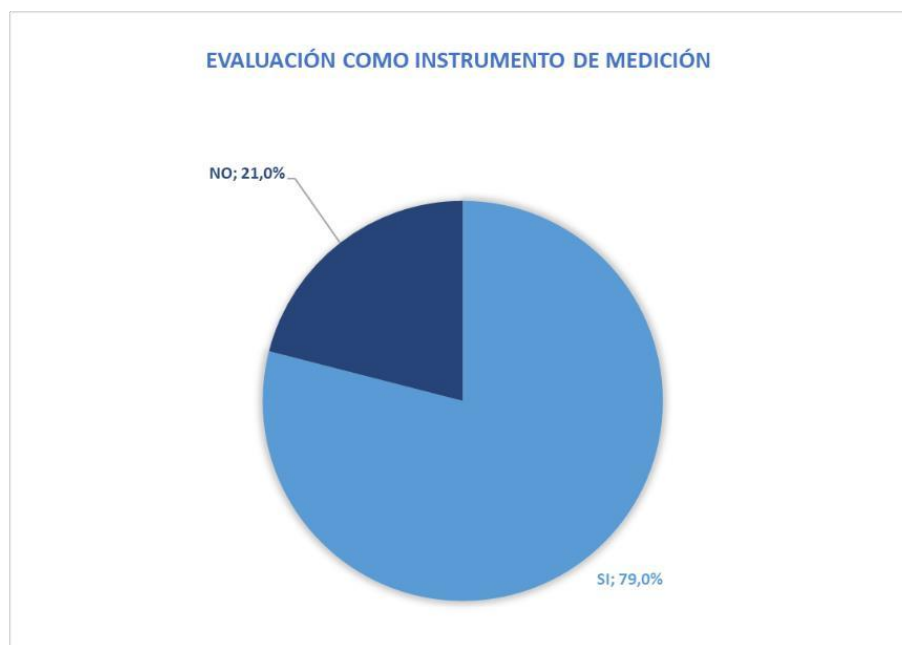


Gráfica 15. Evaluación dinámica y flexible. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 87% de los docentes considera que la evaluación del aula es un proceso dinámico y flexible. El 7 % piensa que POCO y el 6% opina que NO es dinámico, ni flexible.

**Interpretación:** Los resultados muestran que existe un criterio general respecto a la evaluación, respecto a su dinamismo y flexibilidad pues la mayoría opina que así es y solo un pequeño porcentaje maestros piensa lo contrario. Esto podría indicar que los docentes reconocen la evaluación como un proceso donde emergen diferentes factores y estrategias que permiten que no se atribuya como una actividad convencional de resultados punitivos y sancionatorios, lo que la consolidaría como un factor que valora y muestra los alcances, avances y competencias desarrolladas por los estudiantes a lo largo del proceso de formación.

**Pregunta Número 2.** ¿Considera que la evaluación en el aula es un instrumento de medición?



Gráfica 16. Evaluación instrumento de medición. Fuente: Elaboración propia.

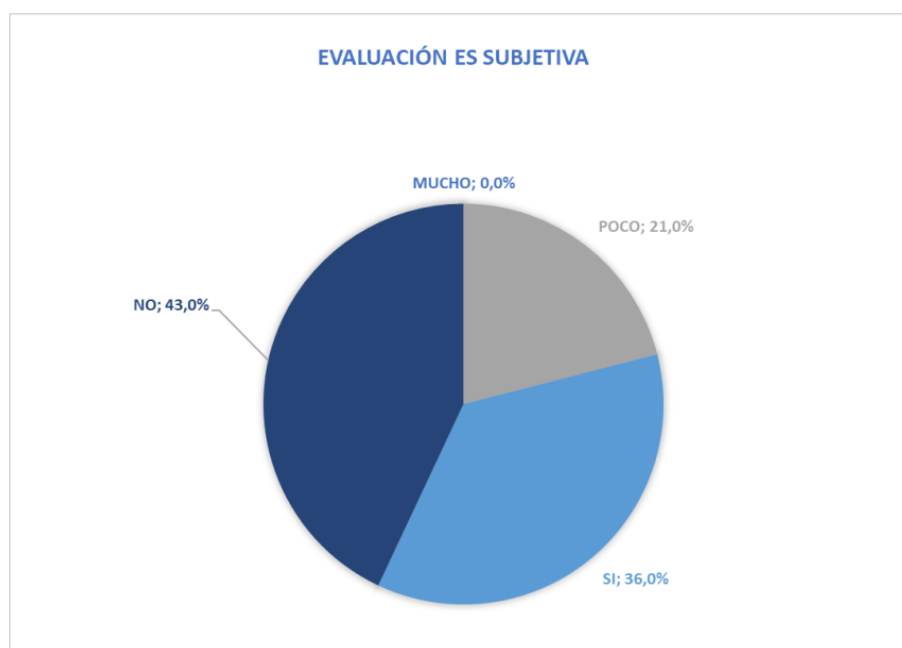
**Descripción:** El 79% de los docentes considera que la evaluación es un instrumento de medición, mientras que el 21% no lo consideran como tal.

**Interpretación:** Las respuestas a esta pregunta indican que los docentes entienden y ven la evaluación como un instrumento de medición, lo cual contradice su visión si se compara con las respuestas obtenidas en la pregunta número 1, ya que al tiempo que consideran la evaluación como un sistema de medición, también la asumen como flexible y dinámica. Ahora bien, si los docentes comprenden esta pregunta desde el punto de vista de la medición, es decir, del alcance, y el avance o no de las metas de aprendizaje, tendría relación con la percepción de la pregunta número 1, en donde se concibe a la evaluación como proceso. En este sentido, los resultados obtenidos, pueden ser contrastados con las teorías de Lafrancesco, donde se muestra la evaluación como un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca: de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, del



desempeño, de los avances, del rendimiento, de los logros del educando y del educador; de la calidad de los procedimientos, métodos, técnicas y estrategias empleadas por el educador y por el educando en los proceso de enseñanza y aprendizaje y de formación integral.

**Pregunta Número 3.** ¿Considera que la evaluación de los estudiantes es subjetiva?



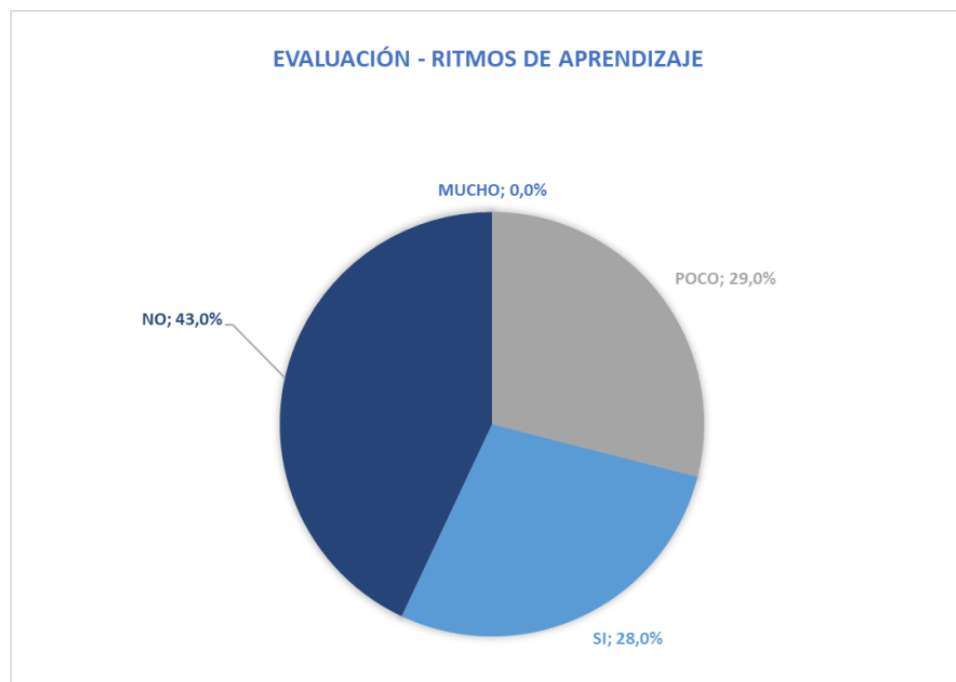
Gráfica 17. Evaluación subjetiva. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 36% de los docentes cree que la evaluación de los estudiantes es subjetiva, el 43% opinan que NO lo es, y el 21% creen que un POCO.

**Interpretación:** Aunque la mayoría de los docentes responde que la evaluación NO es subjetiva (43%), la diferencia porcentual con quienes piensan que SÍ lo es, o que lo es POCO (57%), no es mucha. Lo que indica que mientras que la mitad de los docentes piensa que la evaluación puede ser subjetiva, la otra mitad piensa que no lo es, y en esa medida se asume que

no existe un consenso, en términos generales, o institucionales, sobre si la evaluación debe o no ser subjetiva u objetiva.

**Pregunta Número 4.** ¿La evaluación realizada en el aula le permite observar el nivel y ritmos de aprendizaje en los estudiantes?



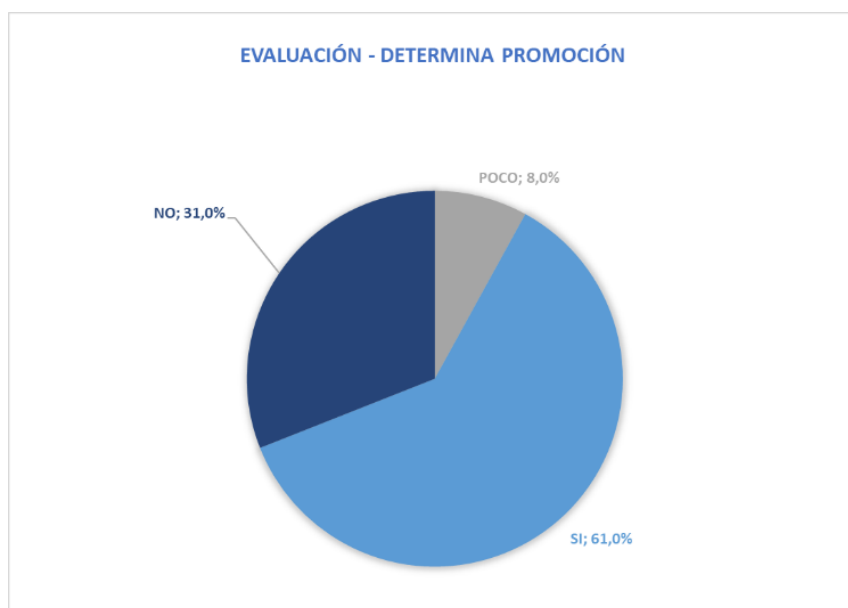
Gráfica 18. Evaluación – Ritmos de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 43% los docentes opinó que la evaluación en el aula NO permite observar el nivel y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Por el contrario, el 28% cree que SÍ y el 29% dice que POCO.

**Interpretación:** Un 43% de los docentes cree que la evaluación no permite identificar los niveles y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, sumado a los que opinan que POCO (29%). Lo que indica que son la mayoría de los docentes encuestados (72%). En contraste con el 28%

de los maestros que SÍ lo consideran. Esto evidencia en términos generales, que para la mayoría de los maestros de la I.E. La Independencia, la evaluación es un ejercicio que NO les permite identificar los procesos individuales y los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Es de anotar, que para ninguno de los docentes encuestados, la evaluación permite observar el nivel y ritmo de aprendizaje. Ahora bien, dentro de los aspectos que pueden estar influyendo para que esto ocurra, es la segmentación de las clases por áreas en secundaria, donde los estudiantes deben rotar de salón cada cincuenta y cinco minutos. Y muchas veces los procesos de enseñanza se ven fragmentados. Se hace necesario entonces, que los procesos de evaluación tengan continuidad y se enfoquen en el desarrollo del saber, saber hacer y saber ser de los estudiantes más allá de lo que una rejilla sumativa o de calificación puede evidenciar.

**Pregunta Número 5.** ¿La evaluación en el aula determina la promoción de los estudiantes?

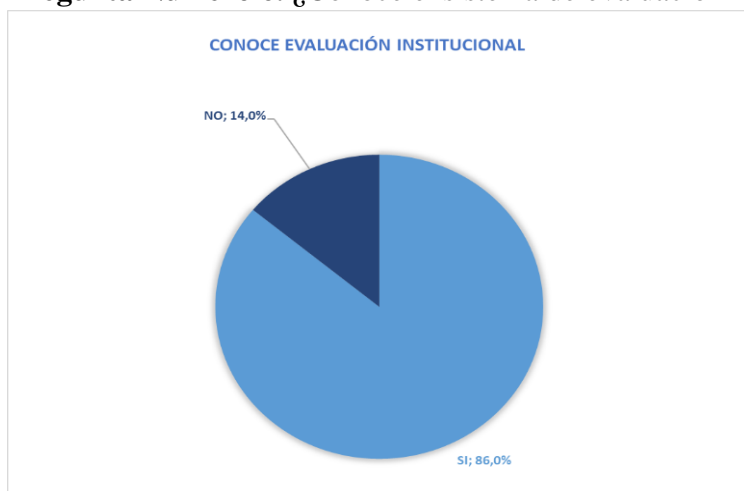


Gráfica 19. Evaluación promoción. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 61% de los docentes opinan que la evaluación en el aula determina la promoción de los estudiantes. El 31% dice que NO y solo el 8% dicen que POCO. Ninguno de los encuestados opina que MUCHO.

**Interpretación:** La promoción está ligada directamente a la evaluación como mecanismo en el que se puede determinar el aprendizaje, avance o no, de los estudiantes en sus procesos de formación cognoscitiva. Los resultados muestran que la gran mayoría de los docentes cree que la evaluación determina la promoción de sus estudiantes. Sin embargo, se encontró que hay quienes opinan que la evaluación NO determina la promoción. Es preciso anotar que, en muchos casos, los estudiantes pueden estudiar pero lo hacen para memorizar información para el día del examen y luego la olvidan porque quizás no es necesaria para las prácticas reales de la vida cotidiana. En esa medida, un sistema de evaluación que no evidencie claridades sobre los procesos de promoción o de la importancia de lo evaluado en la vida cotidiana, o que no sea claro para todos los docentes es susceptible de ser revisado, evaluado y modificado.

**Pregunta Número 6.** ¿Conoce el sistema de evaluación institucional?

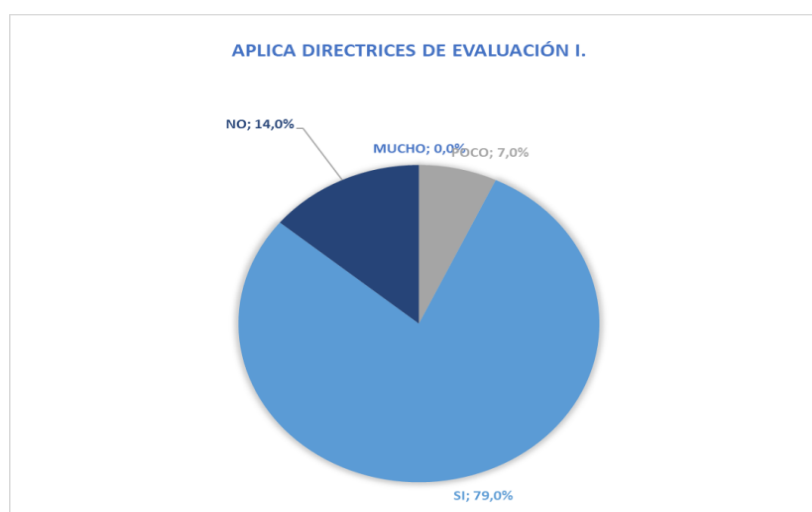


Gráfica 20. Conocimiento del SIEE. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 86% de los docentes afirma que SÍ conoce el SIEE, mientras que el 14% dice NO conocerlo. Ninguno de los encuestados dijo conocerlo MUCHO o POCO.

**Interpretación:** Se puede inferir que la mayoría de los docentes conocen el SIEE, lo que permite afirmar que existe conciencia frente al proceso que debe desarrollar con el fin de valorar y detallar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de la institución. Sin embargo, un porcentaje menor (14%) no tiene conocimiento sobre este sistema, lo que muestra que es necesario realizar un proceso de retroalimentación institucional, en forma de capacitación, que ayude a consolidar los conceptos y manejo del sistema institucional de evaluación más allá de la tarea y las maneras intuitivas que tienen los docentes para evaluar.

**Pregunta Número 7.** ¿Aplica las directrices establecidas en el Sistema Institucional de Evaluación Escolar –SIEE–?

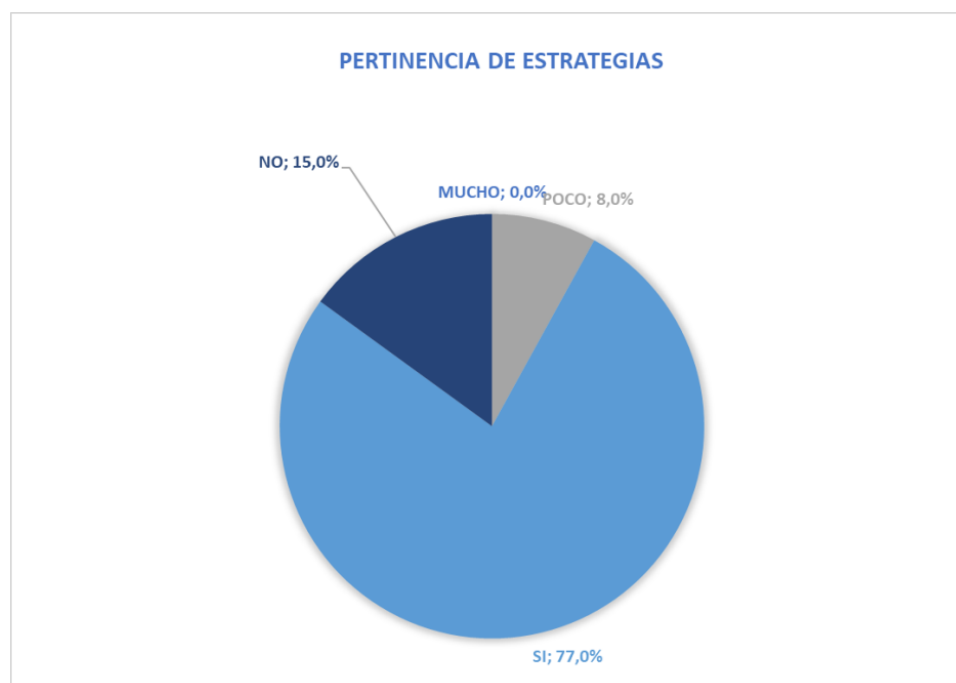


Gráfica 21. Aplica directrices del SIEE. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 79% de los docentes encuestados dice que sí aplica las directrices establecidas en el Sistema Institucional de Evaluación Escolar, el 14% no hace aplicación de estas y el 7% las aplica POCO.

**Interpretación:** Se evidencia que, en términos generales, los docentes en su mayoría son coherentes entre el SIEE, las directrices que enmarca, y sus prácticas de aula. Se puede concluir que tan solo el 14% no aplicaban dichas directrices. Esto indica, en consecuencia, que se requiere la implementación de capacitaciones y/o actualizaciones sobre las directrices establecidas en el Sistema de Evaluación Institucional, acompañado de un proceso de seguimiento y realimentación, para que sean conocidas y aplicadas por todos los docentes.

**Pregunta Número 8.** ¿Considera que sus estrategias de enseñanza aprendizaje son pertinentes para el contexto en que se encuentra?

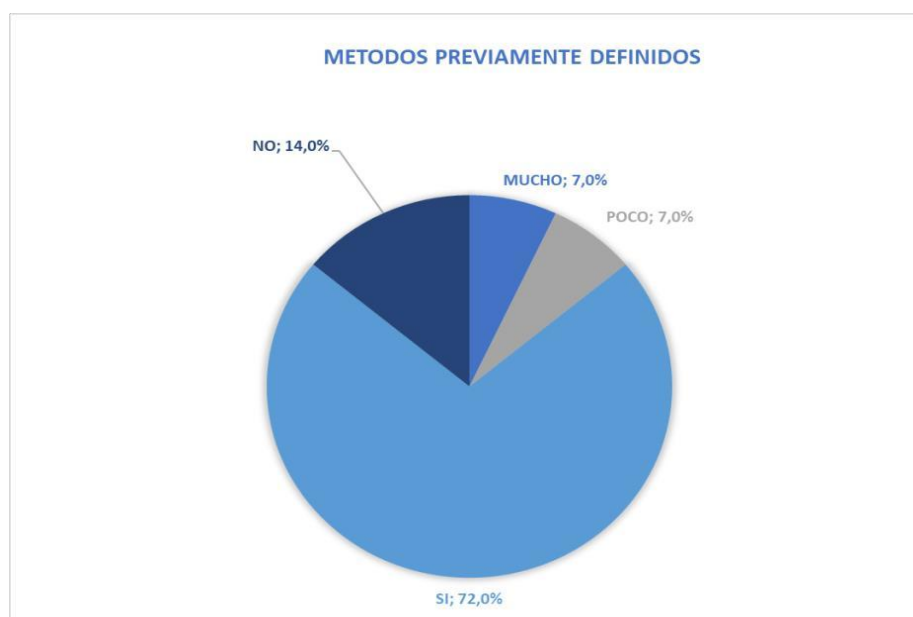


Gráfica 22. Estrategias de enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 77% de los docentes cree que **SÍ**, que sus estrategias de enseñanza son pertinentes para el contexto en que se encuentra. El 15% cree que **NO** son pertinentes y el 8% dicen que **POCO**. Ninguno de los docentes encuestados consideró que **MUCHO**.

**Interpretación:** Se concluye que si bien las estrategias y prácticas de aula empleadas son consideradas por algunos docentes como pertinentes y coherentes con el contexto institucional. El 15% cree que sus estrategias aplicadas no son las adecuadas para el contexto en el que están. Estos resultados muestran que a pesar de la pertinencia de las estrategias, es necesario unificar criterios institucionales para determinar dicha coherencia y evidenciar si realmente lo son o no, teniendo en cuenta que este resultado nace de la percepción de los docentes y de lo que ellos creen reconocer del sistema institucional de evaluación.

**Pregunta Número 9.** ¿Considera que el aprendizaje debe obedecer a métodos de enseñanza previamente definidos?



Gráfica 23. Métodos previamente definidos. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 72% de los docentes respondió que SÍ, porque el aprendizaje debe obedecer a métodos de enseñanza previamente definidos. El 14% creen que NO lo consideran así. El 7% dice que POCO, mientras que el otro 7% cree que MUCHO.

**Interpretación:** Se puede concluir que la mayoría de docentes optan por definir sus métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación antes de aplicarlos y aunque una parte de los docentes opina que no lo consideran así, es importante definir criterios que establezcan conceptos sobre la importancia del aprendizaje bajo métodos predefinidos. Esto sugiere estimar que los resultados serán más significativos si se establece una coherencia entre aprendizaje-método de enseñanza.

**Pregunta Número 10.** ¿Implementa diversas nociones pedagógicas para establecer las estrategias de formación?



Gráfica 24. Implementación de nociones pedagógicas. Fuente: Elaboración propia.



**Descripción:** El 57% de los docentes dice que SÍ, que implementa diversas nociones pedagógicas para establecer las estrategias de formación, mientras que el 29% dice que NO, que no las implementa. El 7% dice que las emplea un POCO y el 7% restante dice que las utiliza MUCHO.

**Interpretación:** Más de la mitad de los docentes llegan a sus estrategias de formación por medio de la implementación de nociones pedagógicas para luego ser aplicadas en sus prácticas de aula; sin embargo, hay quienes no lo hacen o lo hacen poco. Esto evidencia la necesidad de fortalecer las nociones pedagógicas y didácticas desde la formación inicial y profesional de los docentes, donde se construya una consolidación del conocimiento que se vea reflejado en prácticas de aula significativas y coherentes.

**Pregunta Número 11.** ¿Piensa que las estrategias didácticas utilizadas en el aula posibilitan el aprendizaje?

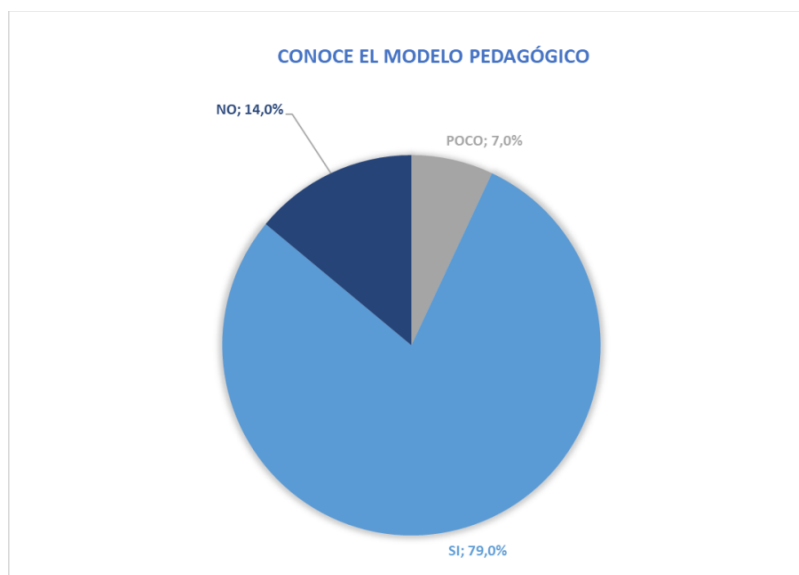


Gráfica 25. Estrategias didácticas. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 86% de los docentes encuestados piensa que las estrategias didácticas utilizadas en el aula SÍ posibilitan el aprendizaje. El 7% dice que NO y otro 7% cree que POCO. Ninguno de los docentes contestó que MUCHO.

**Interpretación:** Se puede interpretar que gran parte de los docentes creen que las estrategias didácticas son efectivas en el aprendizaje de los estudiantes y a pesar que algunos docentes opinan lo contrario, sería importante analizar qué tipo o cuáles son las estrategias que están utilizando para posibilitar un aprendizaje eficaz y significativo, en tanto se hace necesario la variación de instrumentos, métodos, estrategias y herramientas con el fin de cualificar prácticas de aula dinámicas que potencialicen al máximo los aprendizajes de los estudiantes. Ahora bien, que ninguno de los docentes hubiese respondido que MUCHO, es también una respuesta, e indica que es preciso realizar dicha revisión de estrategias y metodologías.

**Pregunta Número 12.** ¿Conoce el modelo pedagógico institucional?

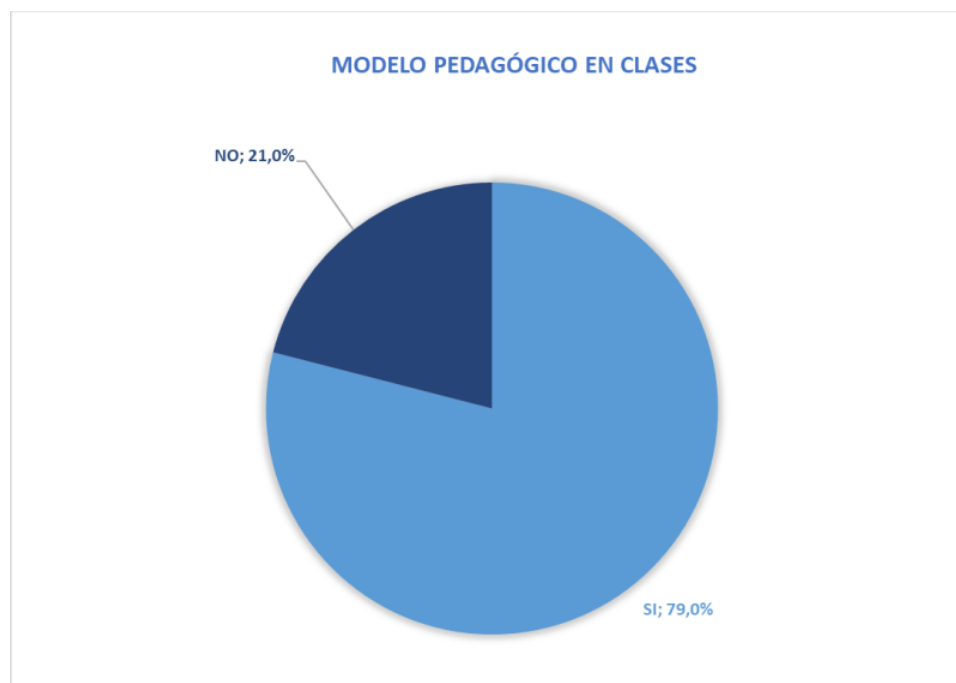


Gráfica 26. Conocimiento del modelo pedagógico. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 79% de los docentes dicen que SÍ conocen el modelo pedagógico de la Institución, por el contrario, el 14% dicen que NO lo conocen, mientras el 7% dice que POCO. Ninguno de los docentes responde que Mucho.

**Interpretación:** Se concluye que el 21% de estos docentes no conoce por completo o es bajo su conocimiento sobre del modelo pedagógico de su Institución. Este resultado muestra la importancia de definir pautas que ayuden a mejorar y difundir la importancia del modelo pedagógico en la práctica del docente y su relación con las prácticas de aula. Ahora bien, aquí la pregunta es por si conoce el modelo pedagógico institucional, a lo que la mayoría de maestros responde que sí, que cree conocerlo. Al no estar preguntando por las características del modelo pedagógico o por su naturaleza, estas respuestas se quedan en el plano de la percepción y contempla lo que los docentes creen saber o reconocer del modelo pedagógico institucional, pero no se les pregunta sobre si conocen sus características o si llevan sus estipulaciones a sus prácticas de aula.

**Pregunta Número 13.** ¿Tiene en cuenta el modelo pedagógico institucional para el diseño de sus clases?



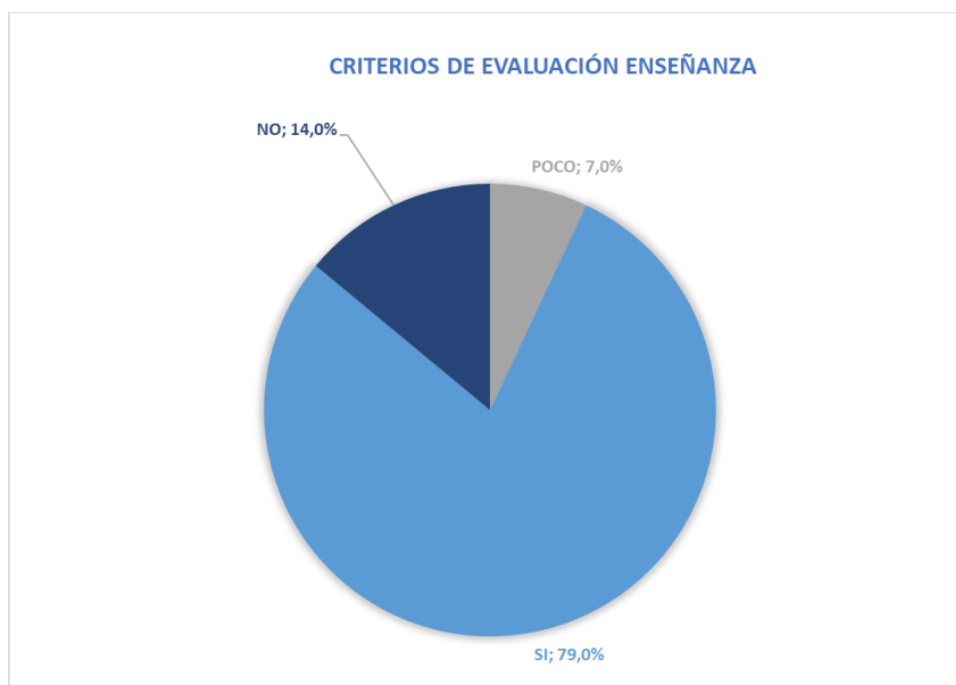
Gráfica 27. Aplicación del modelo pedagógico institucional en el diseño de clase.

**Descripción:** El 79% de los docentes indica que SI tienen en cuenta el modelo pedagógico institucional para el diseño de sus clases. El 21% dice que NO lo tiene en cuenta. Ninguno de los docentes respondió que POCO o MUCHO.

**Interpretación:** La mayoría de los docentes dice tener en cuenta el modelo pedagógico institucional para el diseño de sus clases, mientras que otros no lo hacen. Esto puede dar cuenta de tres cosas, la primera, un compromiso de los docentes a la hora del diseño y construcción de sus planes de área acordes al modelo pedagógico institucional; la segunda, una incoherencia no consciente entre la formulación de planes de área y mallas curriculares y el modelo pedagógico institucional, es decir, que los maestros efectivamente planeen sus clases y crean que está en

relación con el modelo pedagógico pero que no sea así; la tercera, un desconocimiento por parte de los docentes sobre el modelo pedagógico. Estas posibilidades caben porque aquí solo se está preguntando si los maestros lo conocen y lo emplean en la planeación y formulación de sus clases, más no se pregunta, todavía por sus cualidades o características. Ahora bien, estas respuestas, con relación a la pregunta anterior, se relacionan y complementan, en tanto el mismo porcentaje de docentes que dice no conocer o conocer poco el modelo pedagógico, es el mismo porcentaje (21%) de docentes que no lo tienen en cuenta para el diseño de sus planes de área.

**Pregunta Número 14.** ¿Los criterios de evaluación del aprendizaje deben estar definidos por la estrategia de enseñanza empleada en el aula?

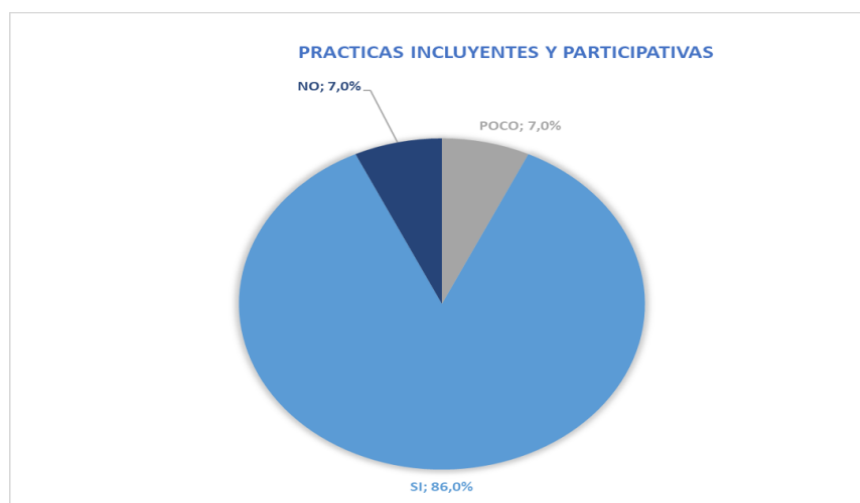


Gráfica 28. Criterios de evaluación desde la estrategia de enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 79% de los docentes cree que los criterios de evaluación del aprendizaje SÍ deben estar definidos por la estrategia de enseñanza empleada en el aula, el 14% NO está de acuerdo con esto y el 7% opina que POCO. Ninguno de los maestros cree que MUCHO.

**Interpretación:** Los docentes dicen comprender que los criterios de evaluación deben estar relacionados con las estrategias de enseñanza, es decir, que debe existir una concordancia entre estrategias pedagógicas y las prácticas evaluativas, lo que permitiría establecer una relación que garantice el desarrollo de competencias de los estudiantes. Se puede decir que la mayoría de los encuestados serían coherentes en su forma de evaluar, ya que sus criterios parten de las estrategias planteadas y ejecutadas en el aula. Pero, al mismo tiempo, se puede colegir que no todos los docentes están de acuerdo con esta afirmación, lo que indica, a su vez, que se hace necesario un ejercicio de formación a docentes en aras de la evaluación como elemento transversal a los procesos formativos.

**Pregunta Número 15.** ¿Las prácticas pedagógicas en el aula de su institución son incluyentes y participativas?



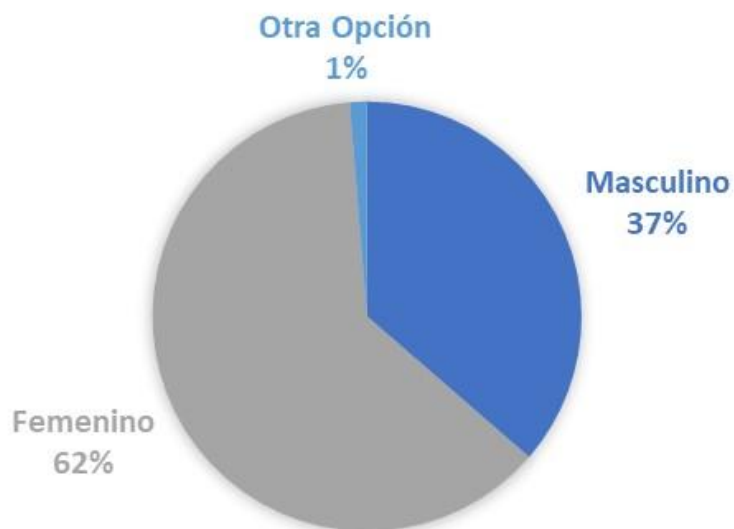
Gráfica 29. Evaluación ayuda a aprender más y mejor. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 86% de los docentes dice que SÍ, que las prácticas pedagógicas en el aula de su institución son incluyentes y participativas, el 7% dice que NO lo son y otro 7% dicen que POCO. Ninguno de los docentes responde que MUCHO.

**Interpretación:** La mayoría de los docentes están de acuerdo con que la inclusión y la participación hacen parte de su cotidianidad y su quehacer pedagógico. Se podría pensar que son clases en las cuales los pueden participar de manera activa y abierta por parte de todos los estudiantes. Sin embargo, si se suma el porcentaje de docentes que respondió NO o un POCO, significa que el 14% de los docentes no considera que las prácticas de aula de la I.E. La Independencia sean inclusivas y participativas como lo indica el SIEE que deberían ser. En esa medida, es preciso realizar una revisión de prácticas de aula con relación a la participación e inclusión que tenga en cuenta, también, la existencia o no de criterios para estos dos elementos en el aula, pues como los resultados obtenidos, en este momento no es preciso saber si son, o no, participativas e incluyentes.

### **3.3. Encuesta a Estudiantes Segundo Momento: Relación entre SIEE y Prácticas de Aula**

La primera parte del cuestionario tenía como objetivo caracterizar el contexto y la población de los estudiantes de la I.E. La Independencia participantes la investigación.

**Pregunta Numero 1.** Seleccione su sexo

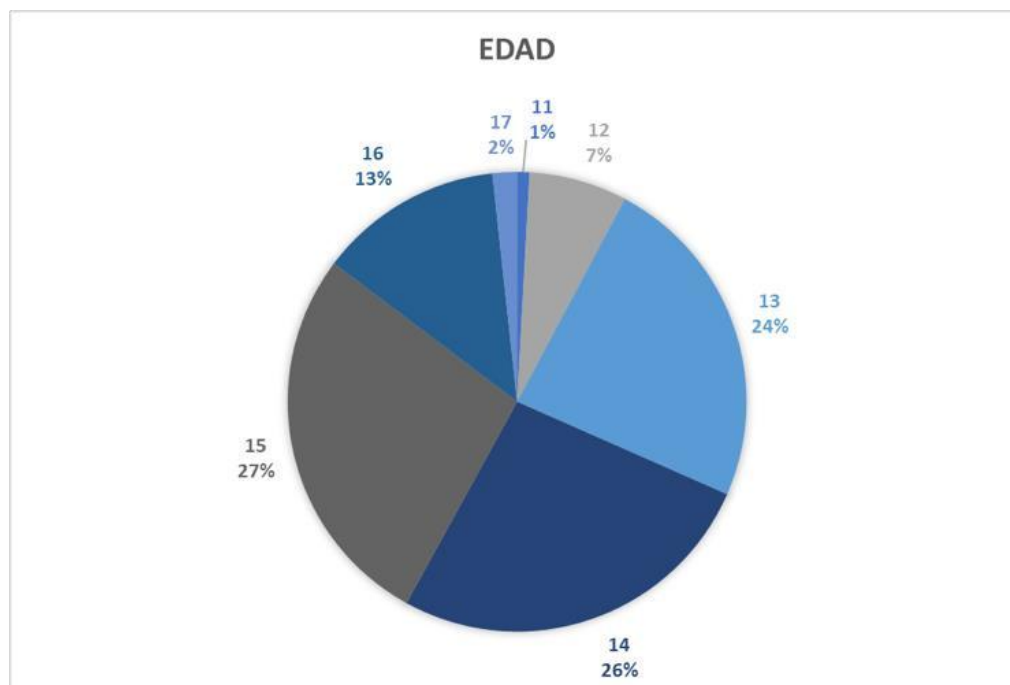
Gráfica 30. Género estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 62% de los estudiantes encuestados se reconocen como mujeres, el 37% se reconocen como hombres, mientras que el 1% se identifica con otra opción de género.

**Interpretación:** La mayoría de los estudiantes encuestados son mujeres, pero los resultados demuestran que dentro de la I.E. La Independencia, hay estudiantes de Secundaria que se identifican con otro tipo de género diferente al femenino y al masculino, es decir, dentro de la I.E. existe una minoría sexual.



**Pregunta Numero 2.** Escriba su edad

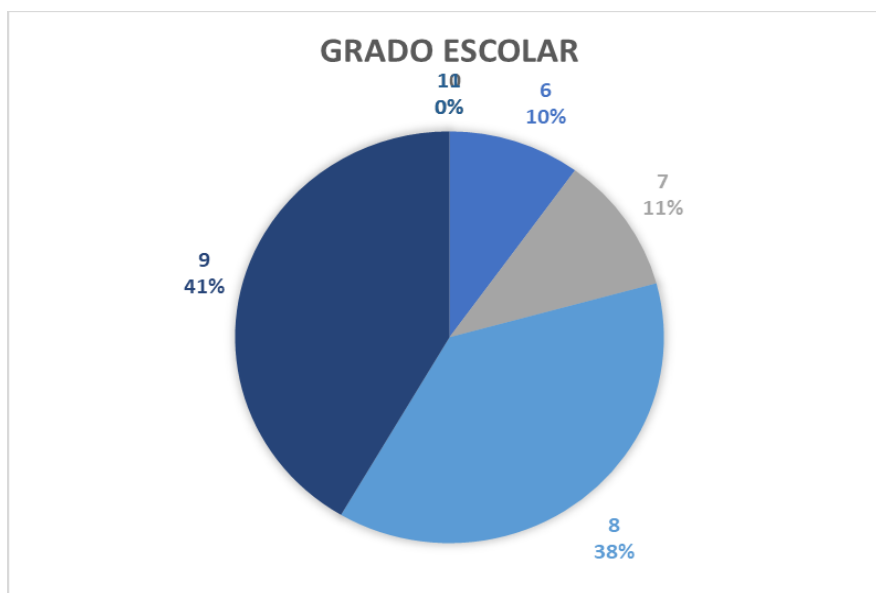


Gráfica 31. Edad estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 1% de los estudiantes encuestados tiene 11 años. El 2% tiene 17 años, el 7% tiene 12, el 13% tiene 16, el 24% tiene 13 años, mientras que el 26% tiene 14 años y el 27% tiene 15.

**Interpretación:** La totalidad de los encuestados en secundaria, están entre los 11 y los 15 años, lo que da cuenta de la heterogeneidad de la muestra poblacional y de los estudiantes de la I.E. La Independencia.

**Pregunta Numero 3.** Seleccione el grado escolar en el que se encuentra



Gráfica 32. Grado escolar estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 10% de los estudiantes encuestados están en sexto grado, el 11% están en séptimo, el 38% están en octavo y el 41% están en noveno. Ninguno de los encuestados está en décimo u once grado.

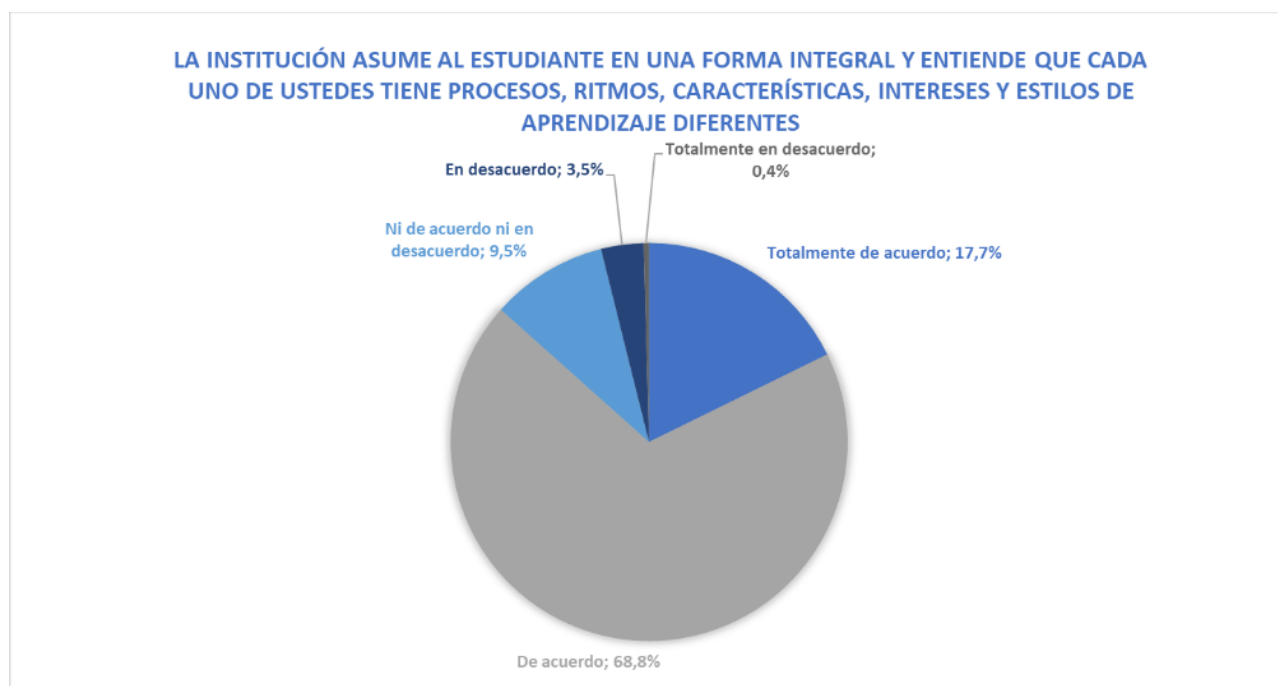
**Interpretación:** Los estudiantes encuestados, en esta segunda fase de levantamiento de información se encuentran entre sexto y noveno grado, existiendo una tendencia mayoritaria a estar compuesta por estudiantes de octavo y noveno. Es decir, los resultados arrojados por esta encuesta dan cuenta de los estudiantes que están ad portas de entrar a la básica media de secundaria, lo que comprende décimo y undécimo, grados que por sí mismos demandan una exigencias tanto para estudiantes como para docentes, sobre todo por ser los grados que dan

finalidad al ciclo y escolar básico y donde los estudiantes están a punto de ingresar a la universidad o de comenzar a hacer parte de una vida laboral activa.

### Segunda Parte: Cuestionario con escala de medición de Likert

La segunda parte del cuestionario tenía como objetivo establecer la relación que existe entre el Sistema Institucional de Evaluación Escolar de los estudiantes y las prácticas de aula. Para ello, les pedimos, leer cada uno de los enunciados planteados y responder según correspondiera.

**Pregunta Número 4.** ¿La institución asume al estudiante en una forma integral y entiende que cada uno de ustedes tiene procesos, ritmos, características, intereses y estilos de aprendizaje diferentes?

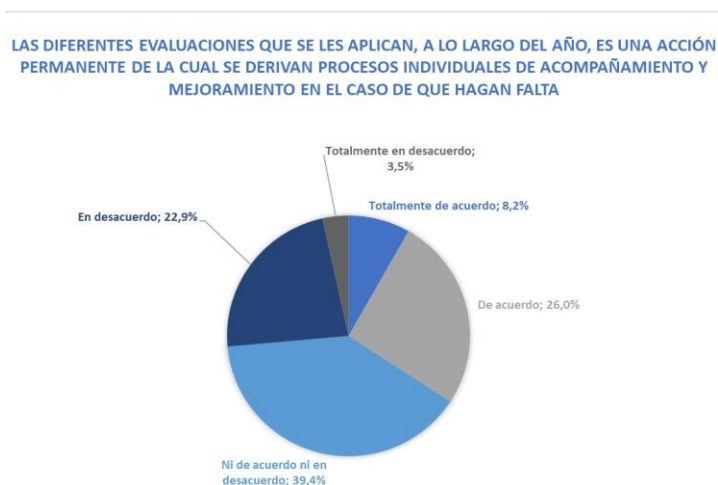


Gráfica 33. El estudiante para la institución - Estudiante. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 68.8% de los estudiantes afirma estar DE ACUERDO cuando se les pregunta si la Institución los asume de manera integral y entiende que cada uno tiene procesos, ritmos, características, intereses y estilos de aprendizaje diferentes. El 17.7% manifiesta estar TOTALMENTE DE ACUERDO, mientras que un 9.5% no se encuentra NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO. No obstante, el 3.5% está EN DESACUERDO y el 0,4% TOTALMENTE EN DESACUERDO.

**Interpretación:** La mayoría de los estudiantes consideran que, para la Institución Educativa, encabezada y/o representada por sus maestros y directivos, son entendidos como sujetos individuales caracterizados por sus intereses particulares y sus estilos propios de aprendizaje. Lo que indicaría, a su vez, que existe una concordancia entre lo que plantea el SIEE respecto a la heterogeneidad de los estudiantes en el aula y las prácticas de los maestros.

**Pregunta Número 5.** ¿Las diferentes evaluaciones que se les aplican, a lo largo del año, son una acción permanente de la cual se derivan procesos individuales de acompañamiento y mejoramiento, en el caso de que hagan falta?

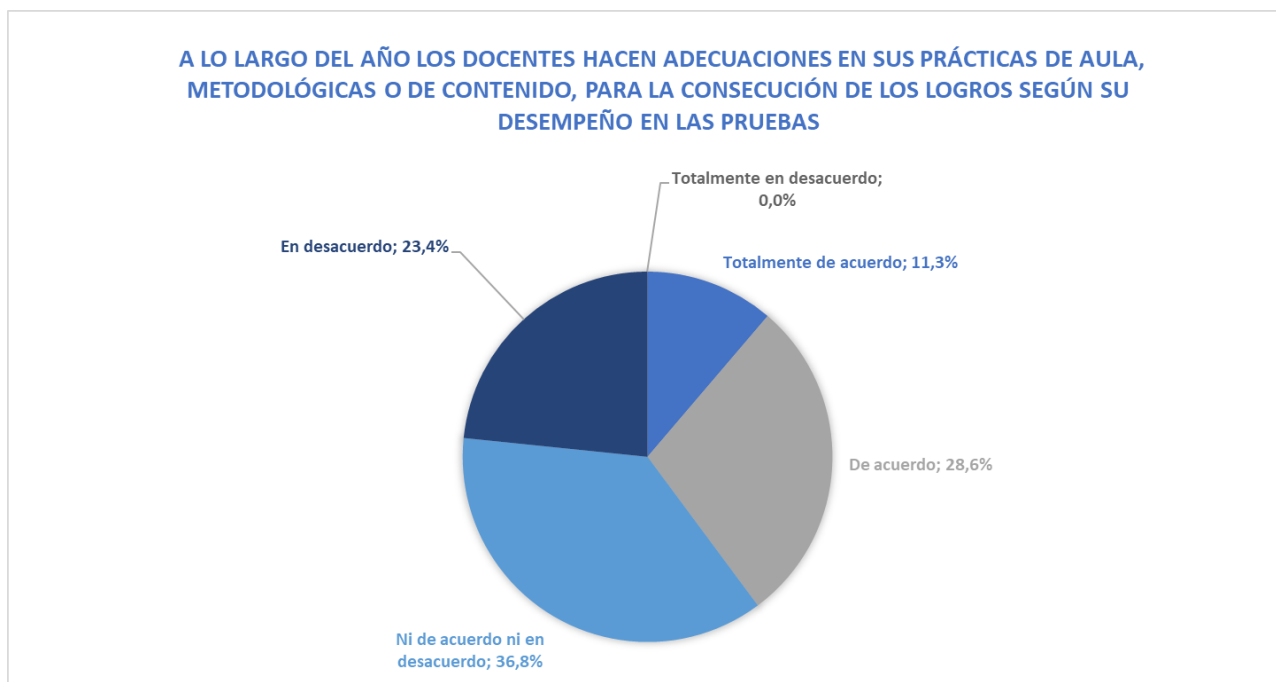


Gráfica 34. Evaluación como acción permanente - Estudiante. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 39.4% de los estudiantes no están NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO, con que las diferentes evaluaciones que se les aplican, a lo largo del año, sean una acción permanente de la cual se derivan procesos individuales de acompañamiento y mejoramiento en el caso de que hagan falta, mientras que un 26.0% si ESTÁN DE ACUERDO y un 8.2% TOTALMENTE DE ACUERDO. En contraposición, el 22.9% está EN DESACUERDO y el 3.5% TOTALMENTE EN DESACUERDO.

**Interpretación:** En la I.E. La independencia las evaluaciones que se aplican, no son una acción permanente, o de ellas no se derivan procesos individuales de acompañamiento y mejoramiento para los estudiantes en caso de que haga falta. Esto se entiende porque la mayoría de ellos, el 39.4% no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que permite inferir que es una acción que se puede llevar a cabo solo en algunos momentos, en determinados contextos, o de manera esporádica y no de manera frecuente y regular, pues si sumamos el porcentaje de estudiantes que están en desacuerdo (22.9%) con los que están totalmente en desacuerdo (3.5%) se igual y supera el número de aquellos que están de acuerdo y que así lo consideran (26%). En esa medida, las prácticas de los docentes en relación con el ejercicio de acompañamiento individual y mejoramiento, derivado de la evaluación, no es una práctica recurrente, lo que va en contravía de lo propuesto por el SIEE, que afirma que esta debería ser una tarea de los docentes de la I.E.

**Pregunta Número 6.** ¿A lo largo del año los docentes hacen adecuaciones en sus prácticas de aula, metodológicas o de contenido, para la consecución de los logros según su desempeño en las pruebas?



Gráfica 35. Adecuaciones a prácticas de aula - Estudiante. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** Al preguntarle a los estudiantes si a lo largo del año los docentes hacían adecuaciones en sus prácticas de aula, metodológicas o de contenido, para la consecución de los logros según su desempeño en las pruebas, el 36.8% afirmó no estar NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, el 28.6% está DE ACUERDO, mientras que el 23.4% está EN DESACUERDO y el 11.3% está TOTALMENTE DE ACUERDO. Ninguno de los estudiantes (0%) está TOTALMENTE EN DESACUERDO.

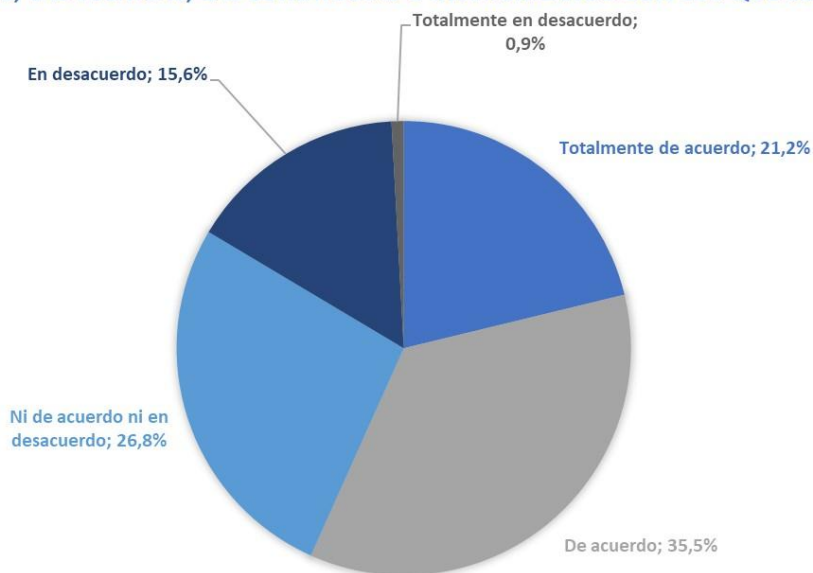
**Interpretación:** Ante la pregunta de si a lo largo del año los docentes hacen adecuaciones en sus prácticas de aula, metodológicas o de contenido, para la consecución de los logros según su desempeño en las pruebas, la respuesta de los estudiantes indica que son prácticas que se presentan en la Institución, pero no de manera explícita y recurrente, o al menos no es explícito para los estudiantes, pues mientras que la mayoría no están ni de acuerdo ni en

desacuerdo, el 23.4% está en desacuerdo, tal vez por desconocimiento de estas prácticas. Esto indica, entonces, que esta práctica, como lo indica el SIEE se presenta en la institución educativa y tal vez es recurrente, pero es necesario que se explicita, permanentemente y que haga parte de la cotidianidad del ejercicio de los docentes si lo que se busca es que exista una coherencia entre la labor docente y lo que dicta el SIEE.

**Pregunta Número 7.** ¿Al iniciar el año o el periodo académico, usted conoce con anticipación los criterios, las técnicas, las estrategias o instrumentos con los que será evaluado?

---

**AL INICIAR EL AÑO O EL PERIODO ACADÉMICO, USTED CONOCE CON ANTICIPACIÓN LOS CRITERIOS, LAS TÉCNICAS, LAS ESTRATEGIAS O INSTRUMENTOS CON LOS QUE SERÁ EVALUADO**



---

Gráfica 37. Criterios de evaluación - Estudiante. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 35.5% está DE ACUERDO, cuando se les pregunta si al inicio de año les dan a conocer los criterios, las técnicas, las estrategias y los instrumentos de evaluación. El 21.2%

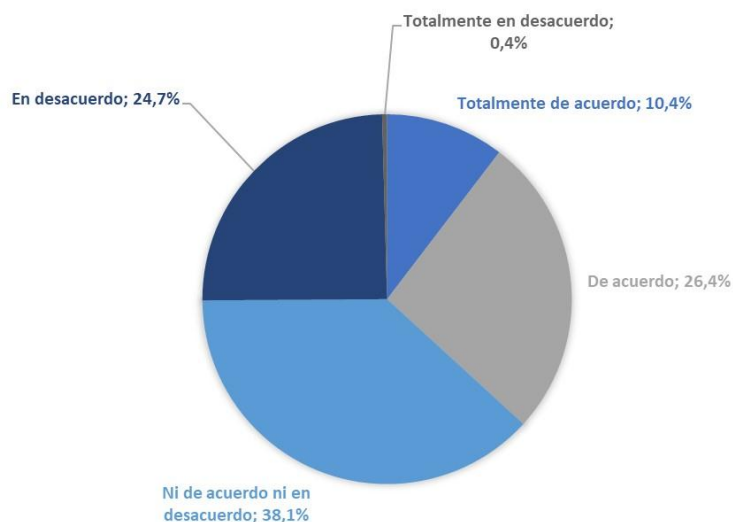
responde que está TOTALMENTE DE ACUERDO, mientras que el 26.8% no está NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO. Por otro lado, el 15.6% está EN DESACUERDO, y ninguno manifiesta estar TOTALMENTE EN DESACUERDO.

**Interpretación:** Entre los estudiantes que están TOTALMENTE DE ACUERDO Y DE ACUERDO, el porcentaje aumenta al 57.2% y representa a un poco más de la mitad de la población encuestada. Sin embargo, un alto porcentaje de estudiantes NO ESTÁ NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, lo que significa que es posible que los docentes presenten a los estudiantes las formas, criterios, técnicas, estrategias o instrumentos con los cuales van a ser evaluados, pero que esto no sea evidente para los estudiantes o que no se haga de manera explícita. Se entiende que de alguna manera los docentes lo hacen, porque solo un 0,9% de los encuestados respondió estar TOTALMENTE EN DESACUERDO. Lo que hace suponer que se hace de una u otra manera. No obstante, algo ocurre que hace que este proceso no sea evidente y transparente para todos (Estudiantes y docentes).

**Pregunta Número 8.** ¿En el transcurso de los periodos se hace un proceso de acompañamiento y seguimiento al desarrollo de competencias y rendimiento académico de cada estudiante?



**EN EL TRANCURSO DE LOS PERIODOS SE HACE UN PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE CADA ESTUDIANTE**



Gráfica 38. Seguimiento y acompañamiento - Estudiante. Fuente: Elaboración propia.

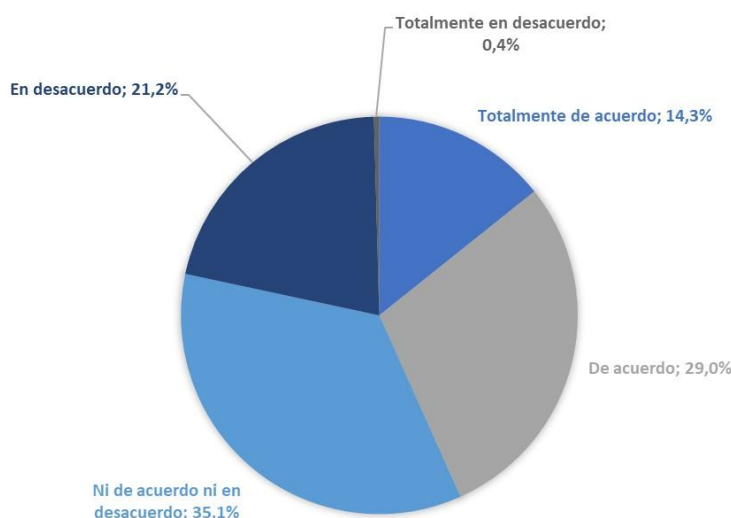
**Descripción:** El 10.4% de los estudiantes dice estar **TOTALMENTE DE ACUERDO**, cuando se les pregunta si en el transcurso de los periodos se hace un proceso de acompañamiento y seguimiento al desarrollo de competencias y rendimiento académico de cada uno, mientras que el 26,4% está **DE ACUERDO**, el 38.1% no está **NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO**, el 24.7% está **EN DESACUERDO** y el 0.4% está **TOTALMENTE EN DESACUERDO**.

**Interpretación:** Los estudiantes no tienen claridad sobre si con ellos se lleva a cabo un proceso de seguimiento y acompañamiento individual según su desempeño en los periodos. La mayoría de ellos no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, respuesta que puede estar mediada porque sea algo que pase con algunos y no con todos, o porque sea algo que no se presente de manera recurrente y permanente, es decir, que se haga en algunos momentos y otros no, o en algunas áreas y en otras no. Cualquiera sea el caso, las respuestas a esta pregunta invitan a revisar las prácticas de aula de cada docente en miras a que se realice un

verdadero proceso de acompañamiento individual a los estudiantes en pro del desarrollo óptimo de competencias, tal como lo determina el SIEE, porque en este momento, no son coherentes.

**Pregunta Número 9.** ¿Los refuerzos y las recuperaciones se realizan de manera permanente?

#### LOS REFUERZOS Y LAS RECUPERACIONES SE REALIZAN DE MANERA PERMANENTE



Gráfica 39. Refuerzos y recuperaciones - Estudiante. Fuente: Elaboración propia.

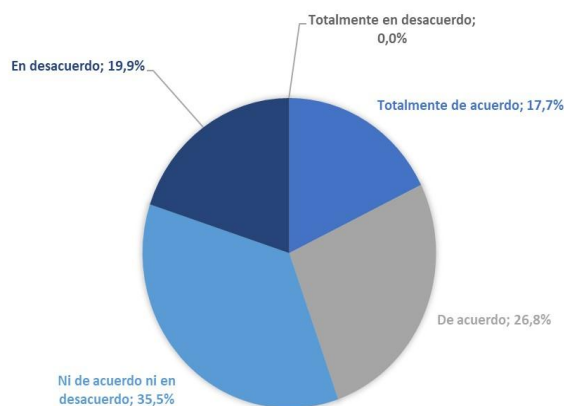
**Descripción:** El 14.3% de los estudiantes dice estar TOTALMENTE DE ACUERDO, cuando se les pregunta si los refuerzos y las recuperaciones se realizan de manera permanente, mientras que el 29% está DE ACUERDO, el 35.1% no está NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, el 21.2% está EN DESACUERDO y el 0.4% está TOTALMENTE EN DESACUERDO.

**Interpretación:** Que no exista un consenso entre la percepción de los estudiantes sobre si los refuerzos y las recuperaciones son permanentes, significa que no lo son, o que no son lo suficientemente explícitas o claras para toda la comunidad educativa. Que la mayoría

de los estudiantes no esté ni de acuerdo ni en desacuerdo, significa que las prácticas de refuerzo y recuperaciones no son constantes, o que al igual que los ejercicios de acompañamiento, se realicen de manera esporádica o en unos casos sí y en unos casos no. Los refuerzos y recuperaciones, en términos generales, son acciones pedagógicas que van de la mano de los seguimientos y acompañamientos, porque son acciones permanentes en el aula para el desarrollo de competencias y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esa medida, las respuestas a esta pregunta concuerdan con las de la pregunta anterior, y las dos están en desacuerdo con lo que plantea el SIEE, quien determina que los procesos y actividades de refuerzo deben ser permanente a lo largo de los periodos y los años y que debe tener como objetivo el desarrollo de competencias en los estudiantes.

**Pregunta Número 10.** ¿Con cada informe académico que se entrega, se entregan también, planes de apoyo (seguimiento y mejoramiento) con orientaciones específicas y cronogramas respectivos para su desarrollo y sustentación?

CON CADA INFORME ACADÉMICO QUE SE ENTREGA, SE ENTREGA TAMBIÉN, PLANES DE APOYO (SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO) CON ORIENTACIONES ESPECÍFICAS Y CRONOGRAMAS RESPECTIVOS PARA SU DESARROLLO Y SUSTENTACIÓN

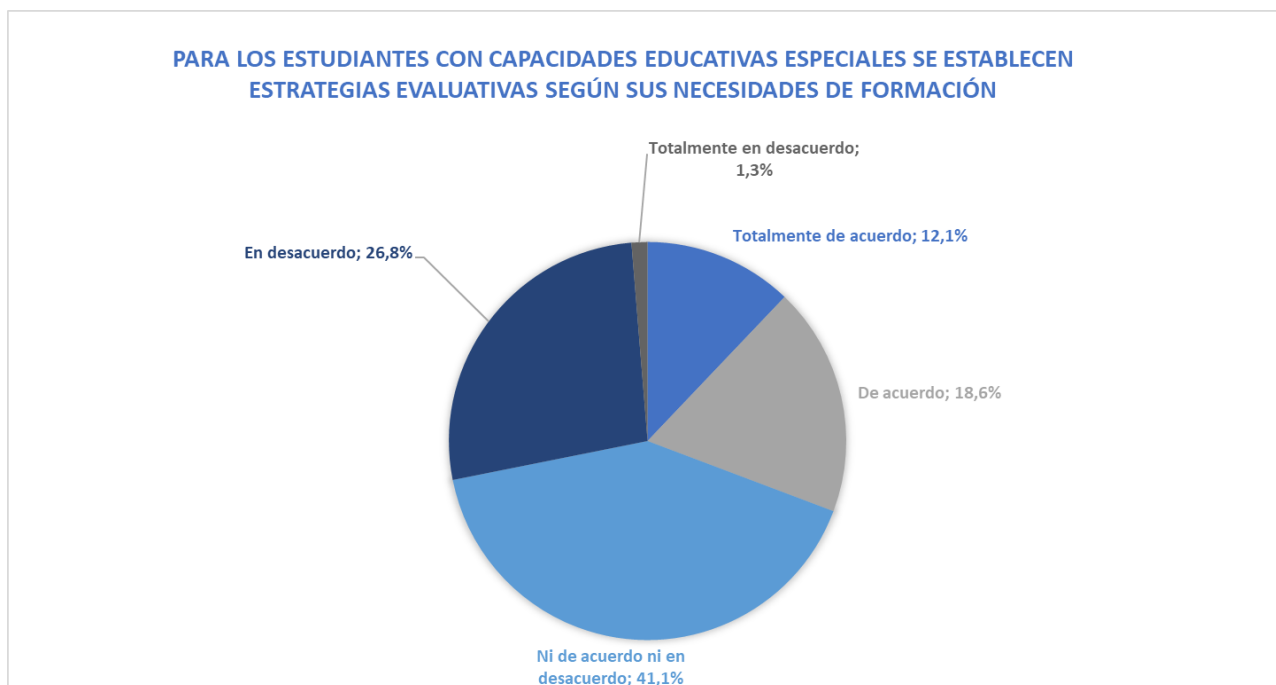


Gráfica 40. Planes de apoyo- Estudiante. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 35.5% de los estudiantes no está NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO cuando se les pregunta si con cada informe académico que se entrega, se les entrega también, planes de apoyo (seguimiento y mejoramiento) con orientaciones específicas y cronogramas respectivos para su desarrollo y sustentación. El 26.8% está DE ACUERDO, el 19.9% está EN DESACUERDO, mientras que el 17.7% está TOTALMENTE DE ACUERDO.

**Interpretación:** Los estudiantes no tienen un consenso sobre si existe o no una entrega de planes de apoyo con orientaciones específicas para su desarrollo y sustentación. Estas respuestas concuerdan con las respuestas de las dos preguntas anteriores y reafirma que, el proceso de acompañamiento es un proceso discontinuo en la I.E. La Independencia que no es claro para los estudiantes, pues casi la misma cantidad de estudiantes que está de acuerdo, es la que está en desacuerdo. En esa medida, es preciso anotar que el SIEE de la Institución indica que se deben entregar con cada uno de los informes de cada periodo, estrategias específicas y cronogramas respectivos de desarrollo y sustentación para los procesos de seguimiento y mejoramiento, y en La Independencia no está pasando, o al menos no en todos los casos, ni en todos los cursos, ni con todos los docentes de todas las áreas.

**Pregunta Número 11.** ¿Para los estudiantes con capacidades educativas especiales se establecen estrategias evaluativas según sus necesidades de formación?



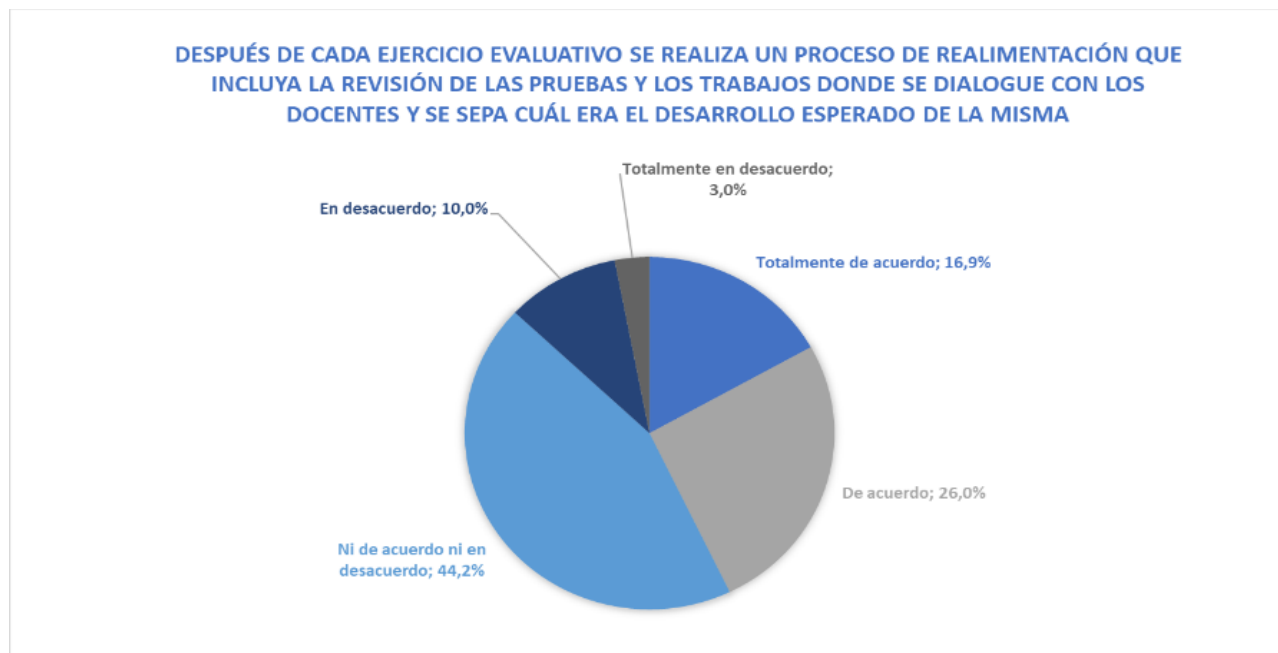
Gráfica 41. Estrategias para estudiantes con capacidades educativas especiales - Estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 41.1% de los estudiantes no ESTÁ NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, cuando se les pregunta si para los estudiantes con capacidades educativas especiales se establecen estrategias evaluativas según sus necesidades de formación. El 18.6% está DE ACUERDO y el 12.1% está TOTALMENTE DE ACUERDO, mientras que el 1,3% está TOTALMENTE EN DESACUERDO.

**Interpretación:** Solamente el 30.7% de los estudiantes están de acuerdo con que los estudiantes con necesidades educativas especiales cuentan con estrategias evaluativas según sus necesidades de formación, lo que indica que la mayoría de los estudiantes no conocen o no están enterados de dichas estrategias, lo que estaría en contravía de lo que determina el SIEE, porque este indica que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben contar con estrategias específicas según sus necesidades de formación.

**Pregunta Número 12.** ¿Después de cada ejercicio evaluativo se realiza un proceso de realimentación que incluya la revisión de las pruebas y los trabajos donde se dialogue con los docentes y se sepa cuál era el desarrollo esperado de la misma?



Gráfica 42. Realimentación - Estudiante. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 44.2% de los estudiantes no están NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, cuando se les pregunta si después de cada ejercicio evaluativo se realiza un proceso de realimentación que incluya la revisión de las pruebas y los trabajos donde se dialogue con los docentes y se sepa cuál era el desarrollo esperado de la misma, el 26% está DE ACUERDO, el 16.9% está TOTALMENTE DE ACUERDO, mientras que el 10% está EN DESACUERDO y el 3% está totalmente en desacuerdo.

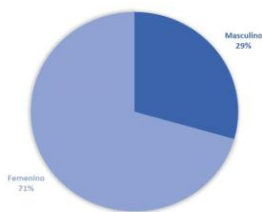
**Interpretación:** Según las respuestas a esta pregunta, en la I.E. La Independencia solo se realizan procesos de realimentación de manera esporádica, y no de manera pertinente, y oportuna. Para los estudiantes no son claros los momentos de realimentación, muestra de ello es que solo el 26% lo tienen claro y están de acuerdo con que se realizan en el aula. Esto puede indicar, también, que los momentos de realimentación son evidentes para algunos

estudiantes y no para todos, o que, por ejemplo, las acciones propias de realimentación la realicen algunos docentes en sus prácticas de aula y otros no. Sea cual sea el caso se concluyen dos cosas: La primera, no existe una coherencia entre lo que determina el SIEE sobre realimentaciones oportunas y las prácticas de aula de los docentes de la I.E. La Independencia; la segunda, es que es necesario revisar, de manera minuciosa las prácticas de aula de las prácticas de aula de todos los docentes de la I.E. de manera particular y crear, de manera mancomunada un puente o vaso comunicante entre lo que determina la legislación educativa y sus prácticas.

### 3.4. Encuesta a Docentes Segundo Momento: Relación entre el SIEE y Prácticas de Aula

La primera parte del cuestionario tiene como objetivo caracterizar el contexto y la población de los docentes de la I.E. La Independencia participantes en esta investigación, por eso se les pidió a los docentes que llenaran los campos correspondientes y que seleccionaran las opciones de respuesta que consideraran.

**Pregunta Número 1.** Seleccione su sexo

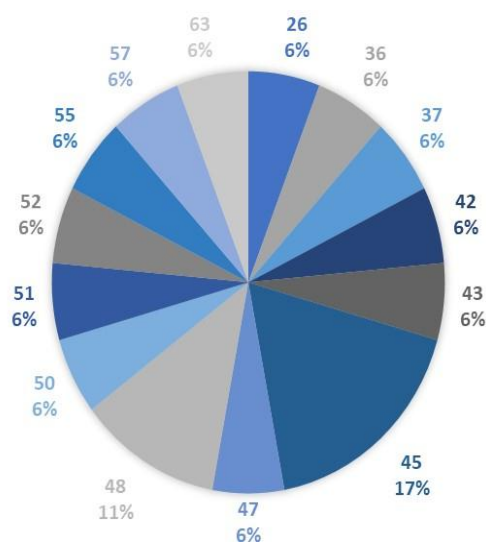


Gráfica 43. Género - Docentes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 71% de los docentes encuestados son mujeres, mientras que el 29% son hombres.

**Interpretación:** La mayoría de los docentes de la I.E. La Independencia son mujeres. Lo que coincide con la respuesta dada por los estudiantes encuestados. Es decir que la mayoría de la población de la I.E. La Independencia son mujeres.

### Pregunta Número 2. **Escriba su edad**



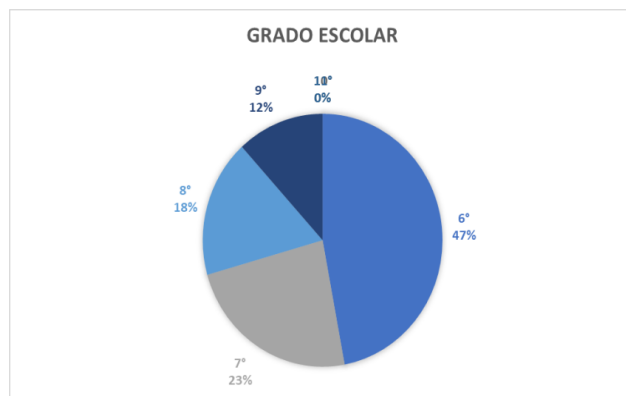
Gráfica 44. Edad - Docentes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 18% de los docentes encuestados está entre los 26 y los 37 años. El 46% está entre los 42 y los 48 años de edad y 36% está entre los 50 y los 63 años de edad.

**Interpretación:** La edad de los docentes demuestra la heterogeneidad generacional en la población de la I.E. La Independencia que va desde los 26 hasta los 63 años, lo que indica, también, que el colegio cuenta con docentes que se acaban de vincular al magisterio como docentes que están ad portas de su jubilación o que les faltan algunos años para ello.

**Pregunta Número 3.** Seleccione uno o varios grados en los que desarrolla su práctica pedagógica





Gráfica 45. Grado escolar donde ejerce. Fuente: Elaboración propia.

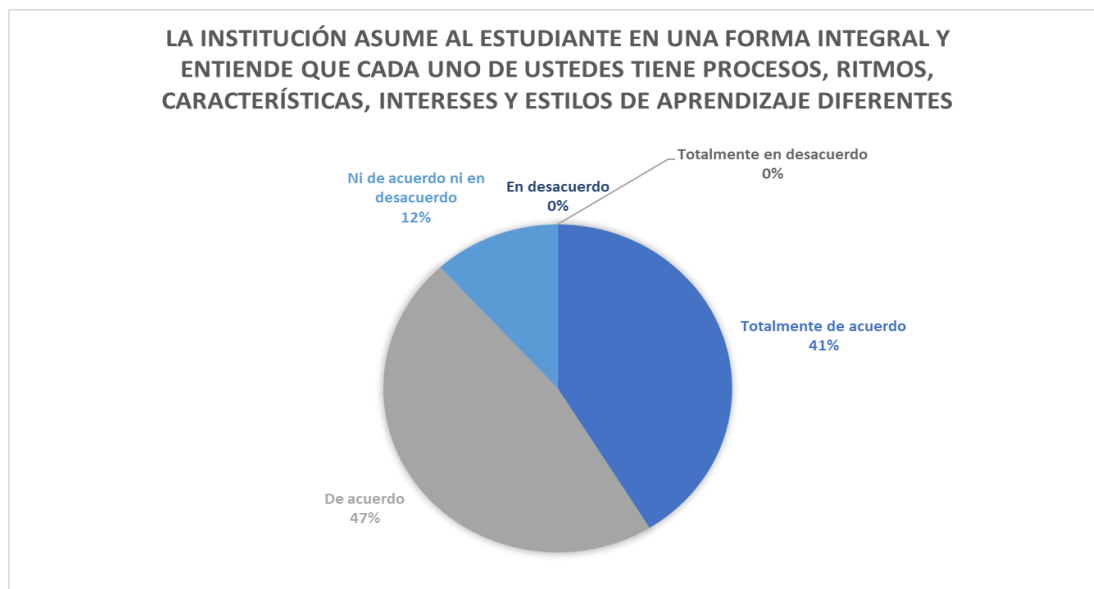
**Descripción:** El 47% de los docentes encuestados orienta cursos en el grado sexto. El 23% en el grado séptimo, en 18% en el grado octavo, mientras que el 12% en el grado noveno. Ninguno de los docentes focalizados en la muestra orienta cursos en los grados décimo y once.

**Interpretación:** La caracterización de docentes por edades nos permite entender que el rango generacional es de amplio espectro, lo que significa que la formación primaria de los docentes va desde las concepciones sobre educación que se impartían hace 35 años, hasta las que se imparten en este momento en las facultades de educación, eso quiere decir, también, que pueden variar, sustancialmente, sus concepciones sobre evaluación. En consecuencia, se hace necesario pensar en un ejercicio de formación de formadores donde se apele a la actualización docente en aras a temas de pedagogía, didáctica y evaluación, para que sus prácticas de aula concuerden con lo estipulado por el SIEE, el modelo pedagógico institucional, el Proyecto Educativo Institucional y las demandas contemporáneas de educación.

La segunda parte del cuestionario tiene como objetivo medir la relación que existe entre el SIEE y las prácticas de aula de los docentes desde su perspectiva. Para ello, le pedimos, que

leyeran detenidamente cada uno de los enunciados planteados y respondieran según correspondiera.

**Pregunta Número 4.** ¿Usted, como miembro de la I.E. La Independencia, asume a su estudiante, en el aula de clase, de una forma integral y entiende que cada uno de ellos tiene procesos, ritmos, características, intereses y estilos de aprendizaje diferentes?



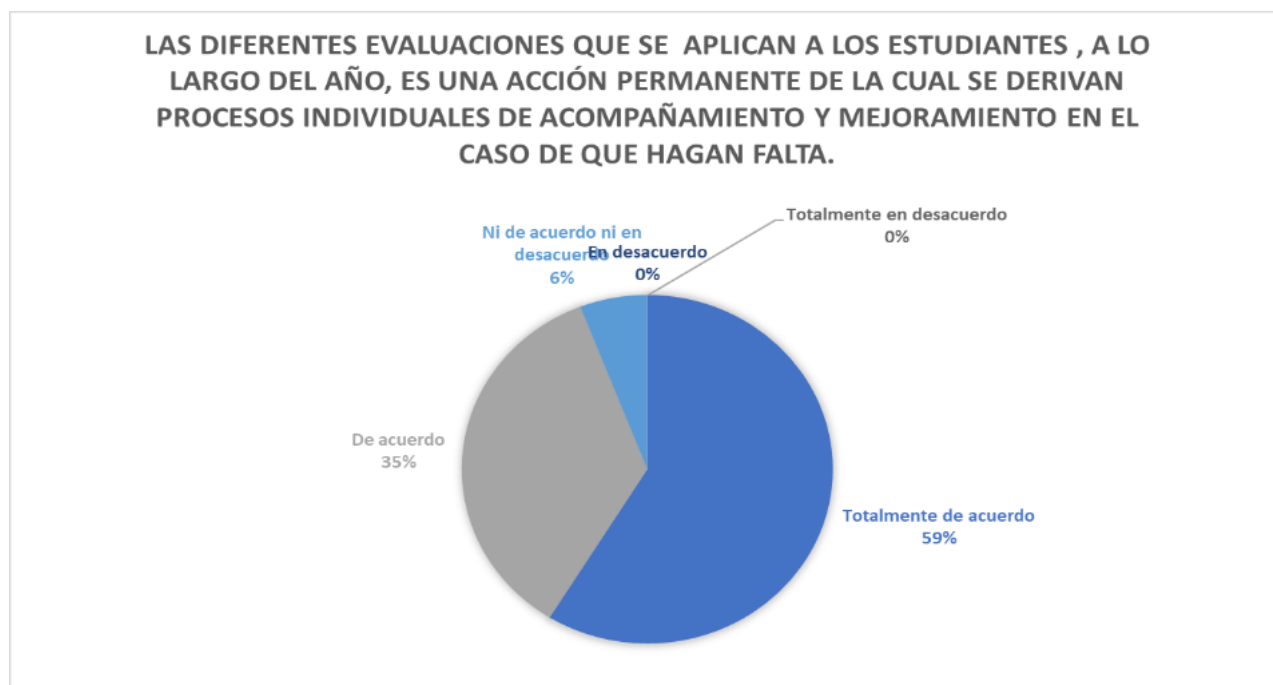
Gráfica 46. El estudiante para la institución - Docentes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** Ante la pregunta de si los docentes asumían a sus estudiantes, en el aula de clase, de una forma integral y entendían que cada uno de ellos tenía procesos, ritmos, características, intereses y estilos de aprendizaje diferentes, el 47% estuvo DE ACUERDO, el 41% estuvo TOTALMENTE DE ACUERDO, mientras que el 12% no estuvo NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO. Ninguno de los encuestados respondió que estuviera EN DESACUERDO, 0 TOTALMENTE EN DESACUERDO.

**Interpretación:** Los resultados indican que los docentes de la I.E. La Independencia creen que sus estudiantes son seres individuales, con ritmos, características, intereses y estilos

de aprendizaje diferentes, tal como indica el SIEE que deben ser entendidos los estudiantes para los docentes en la Institución. Esta pregunta se encuentra en concordancia con las respuestas de los estudiantes ante la misma pregunta, lo que permite entender, entonces, que en la I.E. efectivamente se entiende a los estudiantes como sujetos individuales con características particulares en su proceso de aprendizaje.

**Pregunta Número 5.** ¿Las diferentes evaluaciones que aplica, a lo largo del año, son acciones permanentes de las cuales se derivan procesos de acompañamiento y mejoramiento para cada estudiante, en el caso de que hagan falta?



Gráfica 47. Evaluación como acción permanente - Docentes. Fuente: Elaboración propia.

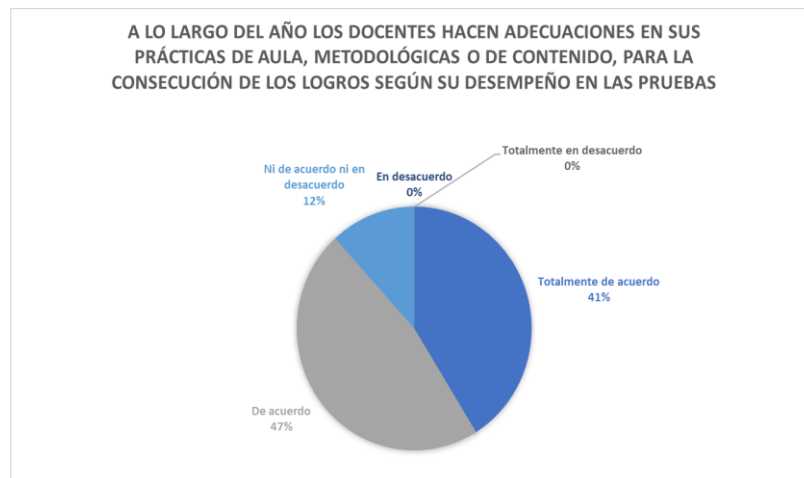
**Descripción:** El 59% de los docentes está TOTALMENTE DE ACUERDO, cuando se les pregunta si las diferentes evaluaciones que aplica, a lo largo del año, es una acción permanente de la cual se derivan procesos de acompañamiento y mejoramiento para cada

estudiante en el caso de que hagan falta, el 35% afirma estar DE ACUERDO, mientras que el 6% restante no está NI DE

ACUERDO NI EN DESACUERDO. Ninguno de los docentes afirma estar en DESACUERDO o TOTALMENTE EN DESACUERDO con el enunciado.

**Interpretación:** Para los docentes, sus acciones de seguimiento y mejoramiento al rendimiento de sus estudiantes son permanentes y se dan como resultado a los ejercicios evaluativos que realizan a lo largo de los periodos y el año. Sin embargo, si se comparan estas respuestas, con las que dieron los estudiantes ante la misma pregunta, se encuentra una discordancia, pues lo que para los profesores está siendo claro, para los estudiantes no, pues ellos no perciben que de las evaluaciones surjan planes de mejoramiento y/o acompañamiento o que se haga un ejercicio de seguimiento a cada uno si hace falta. Esto indica, entonces, dos cosas, la primera, que lo que dicen los docentes concuerda con el mandato del SIEE; la segunda, que dicho mandato, aunque los docentes consideren que lo lleven a sus prácticas de aula, no se está viendo reflejado en el aula según los estudiantes encuestados.

**Pregunta Número 6.** ¿A lo largo del año hace adecuaciones en sus prácticas de aula, metodológicas o de contenido, para la consecución de los logros según el desempeño de los estudiantes?



Gráfica 48. Adecuación prácticas de aula - Docentes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 47% de los docentes están DE ACUERDO con que a lo largo del año hace adecuaciones en sus prácticas de aula, metodológicas o de contenido, para la consecución de los logros según el desempeño de los estudiantes, mientras que otro 41% afirma estar TOTALMENTE DE ACUERDO con esta afirmación. El 12% restante manifestó no estar NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO. Ninguno de los docentes afirma estar en DESACUERDO o TOTALMENTE EN DESACUERDO con el enunciado.

**Interpretación:** Los docentes de la I.E. La Independencia realizan adecuaciones metodológicas a sus prácticas de aula, en relación a sus metodologías y contenidos según el logro, desempeño o desarrollo de competencias de sus estudiantes, tal como lo designa el SIEE. Sin embargo, estas acciones no son evidentes ante la percepción de los estudiantes quienes no perciben que sus maestros realicen este tipo de adecuaciones, tal como lo refleja la encuesta a estudiantes en este mismo punto. Podría considerarse, entonces, desarrollar estrategias discursivas dentro de las prácticas docentes que les lleve a hacer hincapié en las modificaciones que se realizan pensando en las necesidades de los estudiantes, con el objetivo

de que sea evidente para ellos que son un eje articulador importante en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

**Pregunta Número 7.** ¿Al iniciar el año o el periodo académico, usted da a conocer, con anticipación, los criterios, las técnicas, las estrategias o instrumentos con los que evaluará a los estudiantes?



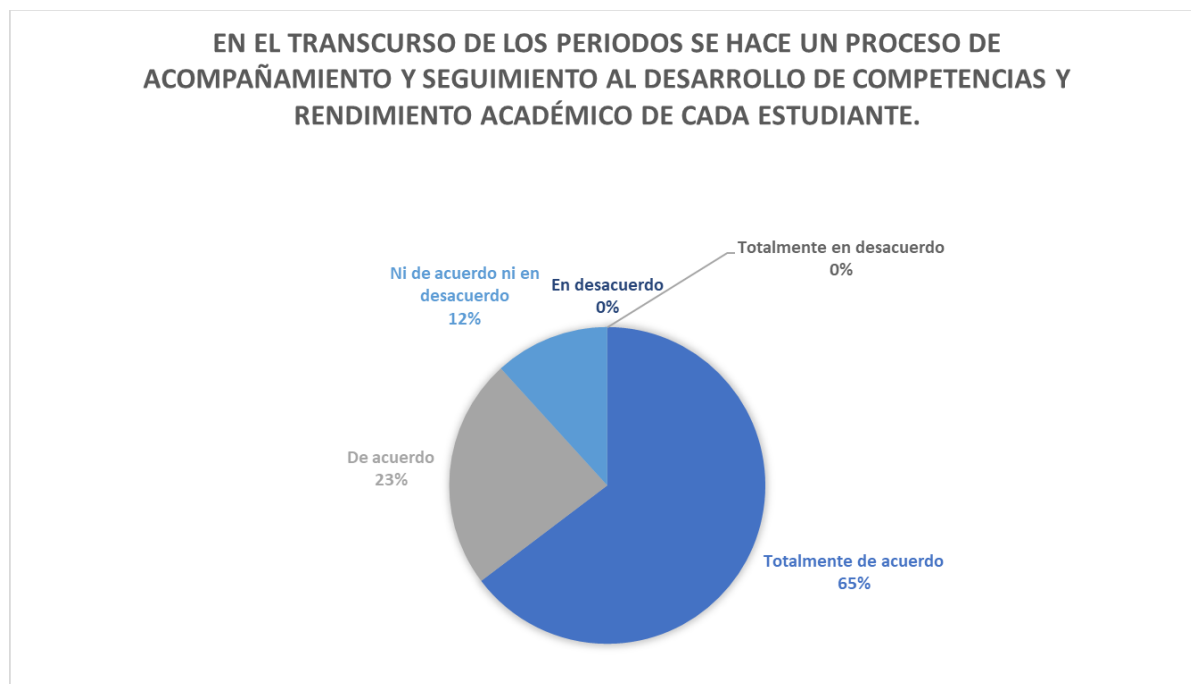
Gráfica 49. Criterios de evaluación - Docentes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 65% de los docentes está TOTALMENTE DE ACUERDO con que, al iniciar el año o el periodo académico, dan a conocer, con anticipación, los criterios, las técnicas, las estrategias o instrumentos con los que evaluará a los estudiantes, mientras que otro 23% afirma estar DE ACUERDO con esta afirmación. El 12% restante manifestó no estar NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO. Ninguno de los docentes afirma estar en DESACUERDO o TOTALMENTE EN DESACUERDO con el enunciado.

**Interpretación:** Para los docentes es claro que ellos le dan a conocer a los estudiantes las formas en que serán evaluados los procesos de aprendizaje. Ninguno de los docentes afirma lo contrario. Sin embargo, hay un 12% que dice no estar de acuerdo ni en desacuerdo, lo que puede ser señal de que ese 12% no está seguro o desconoce las prácticas de aula de

todos los docentes de la institución o que no está seguro de sus prácticas en relación con la de sus compañeros. No obstante, estos resultados no concuerdan con las respuestas dadas por los estudiantes ante la misma pregunta, pues en ellos la respuesta fue ambigua y no queda claro si están o no de acuerdo con el enunciado o si los docentes dan o no a conocer los criterios, técnicas y estrategias de evaluación al inicio de cada año o cada periodo. Lo que indica, entonces, que es necesario fortalecer la comunicación en dos vías, docente-docente, y docente-estudiantes, con el objetivo de que se reconozcan las prácticas de aula entre pares y que, tanto para estudiantes como para maestros, sean transparente los criterios de evaluación, sean objetivos, y en un caso ideal, que cuenten con la participación de los estudiantes en su formulación.

**Pregunta Número 8.** ¿En el transcurso de los periodos hace procesos de acompañamiento y seguimiento al desarrollo de competencias y rendimiento académico de cada estudiante?

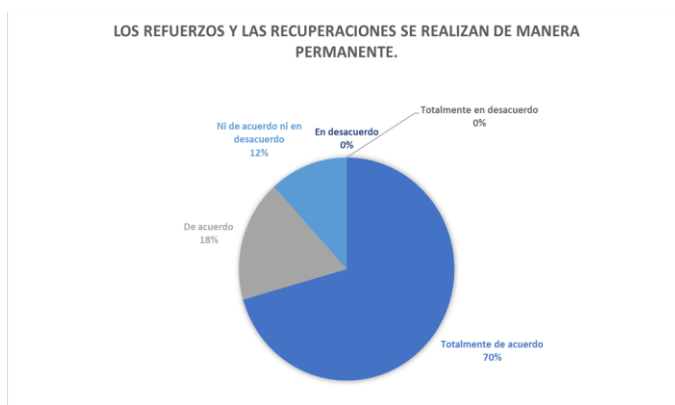


Gráfica 50. Acompañamiento y seguimiento - Docentes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** Ante la pregunta de si en el transcurso de los periodos los docentes llevan a cabo procesos de acompañamiento y seguimiento al desarrollo de competencias y rendimiento académico de cada estudiante, el 65% de los docentes encuestados dice estar **TOTALMENTE DE ACUERDO**, un 23% manifiesta estar **DE ACUERDO**, y un 12% que no está **NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO**. Ninguno de los docentes afirma estar en **DESACUERDO** o **TOTALMENTE EN DESACUERDO** con el enunciado.

**Interpretación:** Los maestros de la I.E. La Independencia realizan procesos de acompañamiento al mejoramiento y seguimiento al desarrollo de las competencias de cada uno de los estudiantes, en el transcurso de los periodos del año escolar. No obstante, como en las preguntas anteriores, estos resultados no concuerdan con la respuesta dada por los estudiantes ante el mismo enunciado, donde se evidencian que no perciben que se realice un ejercicio de acompañamiento individual al desarrollo de sus competencias o la obtención de logros.

**Pregunta Número 9.** ¿Realiza refuerzos y recuperaciones de manera permanente?



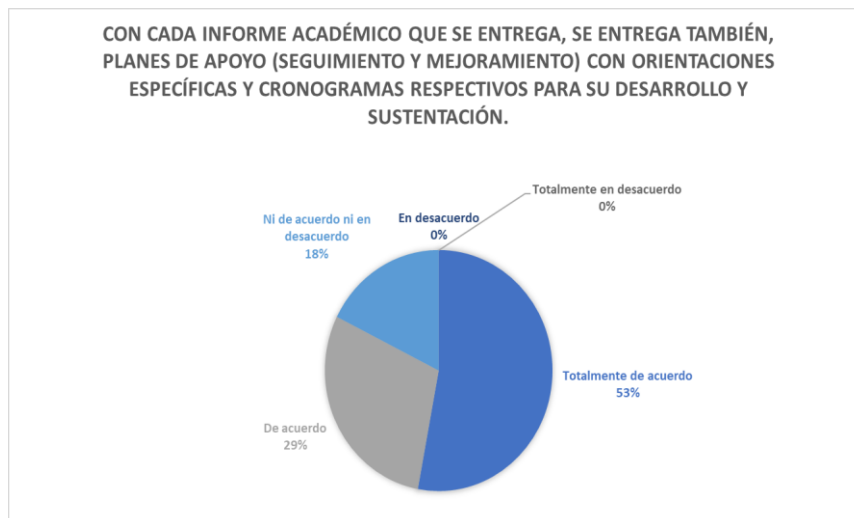
Gráfica 51. Refuerzos y recuperaciones - Docentes. Fuente: Elaboración propia.



**Descripción:** Ante la pregunta de si realizan refuerzos y recuperaciones de manera permanente, el 70% de los docentes encuestados dice estar TOTALMENTE DE ACUERDO, un 18% manifiesta estar DE ACUERDO, y un 12% que no está NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO. Ninguno de los docentes afirma estar en DESACUERDO o TOTALMENTE EN DESACUERDO con el enunciado.

**Interpretación:** Al parecer los maestros de la I.E. La Independencia realizan refuerzos y recuperaciones de manera permanente. Sin embargo, esto no concuerda con la percepción de los estudiantes encuestados. Se vuelve a presentar una concordancia porcentual, a nivel estadístico, con las tres preguntas anteriores, un 12% de los encuestados no está NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO con el enunciado expuesto. Si se piensa que es el mismo 12% que ha respondido de la misma manera las últimas cuatro preguntas (incluyendo ésta). Se podría inferir que no todos los maestros realizan las actividades asociadas a los enunciados, o que no existe conocimiento de ellos en toda la Institución o cuerpo docente, o que se realiza en algunas circunstancias y en otras no. Para determinar cuál de los escenarios planteados da respuesta a las incoherencias encontradas entre las respuestas de docentes y estudiantes, sería preciso realizar análisis situacionales de las prácticas de aula de cada uno de los docentes de la institución educativa.

**Pregunta Número 10.** ¿Con cada informe académico que entrega, entrega también, planes de apoyo (seguimiento y mejoramiento) con orientaciones específicas para cada estudiante y cronogramas respectivos para su desarrollo y sustentación?

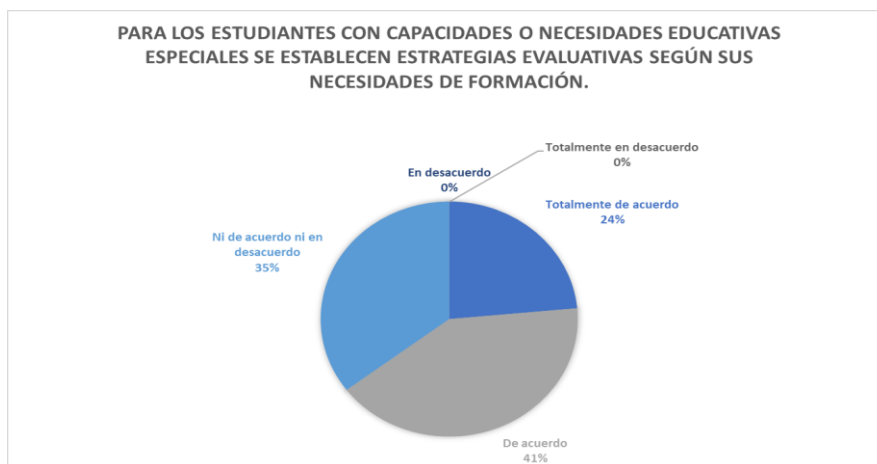


Gráfica 52. Planes de apoyo- Docentes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** Ante la pregunta referente a que si acompaña el informe académico con planes de apoyo (seguimiento y mejoramiento) y orientaciones específicas para cada estudiante y cronogramas respectivos para su desarrollo y sustentación, el 53% de los docentes encuestados dice estar TOTALMENTE DE ACUERDO, un 29% manifiesta estar DE ACUERDO, y un 18% que no está NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO. Ninguno de los docentes afirma estar en DESACUERDO o TOTALMENTE EN DESACUERDO con el enunciado.

**Interpretación:** La mayoría de los docentes entregan, con cada informe, un plan de apoyo a cada estudiante con sus orientaciones específicas para su desarrollo y sustentación. Sin embargo, existe un 18% que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con esa afirmación, lo que indicaría que es una acción que se realiza en algunos casos o momentos determinados, pero no siempre, lo que concuerda con lo que dicen los estudiantes, que lo perciben de la misma manera, más no con lo que determina el SIEE, que indica que así debería ser cada vez que se entregan informes por periodo.

**Pregunta Número 11.** ¿Para los estudiantes con necesidades educativas especiales establece estrategias evaluativas según sus necesidades de formación?



Gráfica 53. Estrategias para estudiantes con necesidades educativas especiales -Docentes.

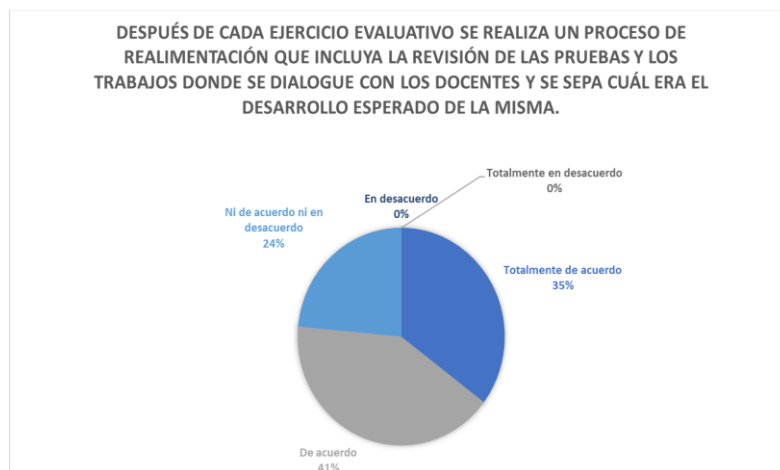
Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 24% de los docentes afirma estar TOTALMENTE DE ACUERDO con el enunciado propuesto, el 41% dice estar DE ACUERDO, mientras que el 35% afirma no estar NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO. Ninguno de los docentes afirma estar en DESACUERDO o TOTALMENTE EN DESACUERDO con el enunciado.

**Interpretación:** No todos los docentes establecen estrategias evaluativas para los estudiantes con capacidades educativas especiales según sus necesidades de formación. Según las respuestas que dan al enunciado, que van entre no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo, se puede deducir que solo algunos docentes lo hacen en momentos determinados, más no con todos los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales. No obstante, estos resultados dan cuenta del desconocimiento que tienen los docentes sobre las prácticas de aula de sus compañeros, al tiempo que revelan una falencia en herramientas de formación para poblaciones con necesidades educativas

especiales. Lo que concuerda con los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes para este mismo punto, pero no concuerda con lo que determina el SIEE, que indica que para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, los docentes deben realizar un ejercicio de mediación pedagógica para establecer estrategias evaluativas según las necesidades propias de formación que requieran los estudiantes.

**Pregunta Número 12.** ¿Después de cada ejercicio evaluativo (prueba, taller, examen, exposición, etc.) realiza un proceso de realimentación que incluya la revisión del mismo con los estudiantes?



Gráfica 54. Realimentación - Docentes. Fuente: Elaboración propia.

**Descripción:** El 35% de los docentes afirma estar TOTALMENTE DE ACUERDO con el enunciado, el 41% dice estar DE ACUERDO, mientras que el 24% afirma no estar NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO. Ninguno de los docentes afirma estar en DESACUERDO o TOTALMENTE EN DESACUERDO con el enunciado.

**Interpretación:** La realimentación de los trabajos y evaluaciones realizadas por los estudiantes es común dentro de la práctica de aula de los docentes, sin embargo, no es una

práctica regular que rija el quehacer de todos los docentes de la Institución en todos los procesos de evaluación que proponen. Los resultados son ambiguos y permiten entender, con base en los que responden estar de acuerdo y los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, que la práctica si está presente en la Institución, pero que su uso o frecuencia no es permanente, lo que concuerda con las respuestas de los estudiantes ante esta misma pregunta, pero no concuerda con lo establecido por el SIEE, que indica que la realimentación debe ser de manera permanente. Ahora bien, para que la realimentación sea permanente, eficiente y efectiva, deben establecerse parámetros para hacerse, parámetros que no establece el SIEE.

### **3.5. Resultados de Entrevistas a Docentes**

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes. El modelo de la entrevista se encuentra en el anexo número 6. El objetivo de realizar las entrevistas fue identificar las percepciones de los docentes con relación al sistema institucional evaluativo y sus respectivas prácticas de aula asociadas a la evaluación. Se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a 11 docentes. Dentro del grupo de maestros focalizados, solo 11 accedieron libre y abiertamente a participar de las entrevistas y a responder las preguntas propuestas. Todos fueron conocedores de las preguntas que se les realizaron.

Participaron Jorge Hugo Quiroz Escobar, Ángela María Marín Santa, Liliana María López Vázquez, María Eugenia Giraldo Henao, Oscar Ceballos Marín, Carlos Murillo Mosquera, Patricia Álzate Ospina Dora Luz Echeverry Betancur, Adriana Moreno Arango; Claudia Helena Chaverra Brand quienes se desempeñan como docentes de Básica

secundaria<sup>5</sup> y Ana María Monsalve<sup>6</sup> (maestra de apoyo). Se elaboraron preguntas centradas en asuntos como: percepciones y consideraciones del concepto evaluación en el aula, practicas evaluativas, relación de prácticas evaluativas de aula con el SIEE. No se abordaron estrictamente las evaluaciones tipo Saber o Pruebas Censales que obedecen a exigencias y políticas educativas más orientadas a clasificar a las instituciones educativas sino las prácticas de evaluación que ocurren en el aula donde el docente tiene injerencia directa. Estas fueron sus respuestas:

---

<sup>5</sup> Todos los maestros participantes aceptaron explícitamente de forma verbal y por escrito que sus nombres aparecieran en los informes de investigación.

<sup>6</sup> La maestra de apoyo es una docente que contribuye a fortalecer los procesos de inclusión desde la accesibilidad, permanencia, fortalecimiento de procesos de aprendizaje, promoción en condiciones de equidad a estudiantes con discapacidad ayudando a fortalecer desde lo curricular, la labor del docente, adecuaciones, modificaciones y en general flexibilización del currículo. Se incluyó en este proceso porque daba cuenta de que las adecuaciones curriculares si se cumplieran en la realidad del aula para garantizar mejoramiento de los procesos de los estudiantes con discapacidades y su aporte en el reconocimiento de las diferencias en los modos de aprender.

PREGUNTA	RESPUESTAS	ANALISIS	CAMPOS SEMANTICOS O CONCEPTOS EMERGENTES
<p>1. ¿En el aula cuál es la idea de evaluación que orienta su quehacer como docente?</p>	<p>E1 “el control de un seguimiento de unos procesos”. E2 “proceso que permite observar cuantificar y cualificar la Adquisición de un conocimiento y unas habilidades”. E3 “es una herramienta que permite conocer los conceptos que los estudiantes hayan adquirido a su vez fortaleciendo las necesidades y dificultades”. E4 “Instrumento que sirve para medir los avances de los estudiantes”. E5 “sería una evaluación integral donde uno no tuviera solamente que evaluar lo intelectual del estudiante sino también otros factores por ejemplo la ética los valores”. E6 “La idea es que valorar de cierta manera darles a conocer los indicadores, las competencias de lo que uno está trabajando”. E7. “Herramienta poderosa y necesaria para el aula, cada uno de nosotros trabaja por su cuenta” E8 “Es una herramienta para medir los aprendizajes de los estudiantes”. E9 “Es un instrumento que da cuenta de</p>	<p>E1. Medición y control ponen en evidencia la rigidez y refleja posturas frente a las relaciones, el ejercicio del poder. Evidencia los procesos de formación propios del docente. Se nota la mirada unidireccional centrada solo en el estudiante. En general, se podría afirmar que los docentes entrevistados tienen una tendencia a considerar la evaluación como un instrumento que les sirve para medir los aprendizajes y el rendimiento de sus estudiantes alineados a los contenidos de las distintas áreas; se evidencia poca integración de los resultados de las evaluaciones propuestas y la retroalimentación del propio proceso de enseñanza. El docente no se cuestiona ni se interroga sobre sus propios procesos. Se persiste en hacer énfasis en lo cuantitativo y en los contenidos como el criterio básico para dar cuenta de los aprendizajes. Según las concepciones que se</p>	<p>Medición, Control Poder Resultados, Aprendizajes, concepciones y estrategias de enseñanza centradas en el contexto. Docentes y estudiantes parecen estar anclados en prácticas evaluativas que los subordinan a ambos y que evidencian percepciones y concepciones centradas en el control, la sumisión y el afán por el resultado. Evaluar cualitativamente es mucho más desafiante ya que se preocupa más por la manera en la que el estudiante aprende que por el cumplimiento de un currículo o plan de área. El contexto y la norma permean y exigen una revisión y reflexión que integre en lugar de separar elementos como enseñanza-aprendizaje prácticas de evaluación en el aula. Se debe convertir y potenciar el aula de clase como un lugar de encuentro, dialogo, participación activa y</p>

	<p>procesos, aprendizajes. E10</p> <p>”Actividad global que incluye al estudiante”</p>	<p>encontraron en los entrevistados las prácticas pedagógicas se entienden como las maneras de dar la clase, de transmitir los conocimientos que a veces son actividades activas, dinámicas, flexibles y otras veces se vuelven tradicionales.</p> <p>Algunos docentes manifiestan que la evaluación es un insumo para revisar la estrategia de enseñanza aprendizaje pero en la práctica falta reflexión. La gran mayoría de ellos consideran que sus estrategias de enseñanza aprendizaje son pertinentes para el contexto en que se encuentran, aunque para ellos el contexto refleja carencias y no ven muchas fortalezas por otra parte, persisten prácticas tradicionales y conductistas en las prácticas de evaluación.</p>	<p>comunicación reflexiva y permanente que enriquezca la escuela y la potencie como una comunidad de aprendizaje.</p> <p>Si bien existen concepciones en los docentes estos pueden transformarse.</p>
--	--	--	---



<p>2..Que Propósito tiene la evaluación que usted aplica en el aula en la institución educativa la Independencia</p>	<p>E1 “buenos resultados”... juicio seguimiento. E2 “cuantificar y cualificar el proceso de enseñanza Aprendizaje”. E3 “ Que los muchachos tengan la capacidad de analizar de hacer críticas constructivas de interpretar argumentar clasificar y dominar cada una de las temáticas”. E4 “El propósito es evaluar lo aprendido por los estudiantes”. E5 “Es muy importante y necesaria”. E6 “conocer la competencia que uno está trabajando. Además conocer las dificultades que están teniendo para colaborar les y ayudar a que ellos alcancen al final esa competencia.” E7 “Ayudar al estudiante y motivarlo.” E8 “Permite el diagnóstico, la preparación, el aprendizaje.”E9”garantizar aprendizajes en los estudiantes y mostrar y resultados” E10”Saber hasta qué punto los niños han asimilado lo que les estoy enseñando”</p>	<p>A modo general, se evidencia que los docentes entrevistados son quienes establecen los parámetros de evaluación dentro de sus aulas y no se menciona alguna interacción con los estudiantes para integrar los criterios que éstos puedan proponer. Los parámetros utilizados para la construcción de las pruebas están direccionados al alcance de un resultado cuantitativo que dirá si se logra o no el desarrollo de una competencia. Al evaluar, se puede observar la dificultad y/o el error del estudiante durante y después de la aplicación de la prueba, mencionando poco si se implementa o no el proceso de retroalimentación después de la obtención de los resultados. Se evidencia un bajo interés en garantizar que la evaluación se considere una oportunidad de formación y un insumo del cual todos los involucrados aprendan, desde lo intelectual y desde lo humano para crecer no solo en lo individual sino en lo social. La visión de la evaluación, empobrece en sus posibilidades las</p>	<p>Cuantitativo, retroalimentación Competencia Formación humana. Urge pensar y reflexionar en torno a la necesidad evidente de elaborar un currículo donde el estudiante sea el eje y la preocupación principal, otorgándole responsabilidad, voz, participación y validez. La Institución educativa debe estudiante en sus proce estructuración como sujetos, intereses, sus ideas, sus voces y a procesos donde la creatividad cooperación estén por encima de cuantitativos que limitan y deses empobreciendo al docente, al estu la escuela en todo su potencial.</p>
--	--	---	---

		<p>oportunidades y dimensiones de formación humana y mejoramiento institucional. Se requiere dialogo y reflexión y sobre todo generar oportunidades de alfabetización en torno a la evaluación como criterio básico de formación humana.</p>	
--	--	--	--

<p>3..Qué elementos tiene usted en cuenta para definir las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el aula</p>	<p>E1“Disposición, actitud.” E2 “diferentes ritmos de aprendizaje los estudiantes con necesidades educativas especiales el contexto los estilos diferentes de aprendizaje.” E3 “Las necesidades específicas de los estudiantes y el contexto de los estudiantes.” E4 “hasta el momento tengo en cuenta los diferentes instrumentos de evaluación que voy a utilizar.” E5 “los recursos que se tienen las herramientas y la metodología.” E6 “para todos son las mismas herramientas simplemente que en algunas de ellas se les da más tiempo o se les debe colaborar más.” E7 “La participación activa, trabajo en equipo, la indagación del estudiante.” E8 “Utilizo mucho el sistema, la metodología de las pruebas Saber, tipo Icfes”. E9“ La legislación Educativa del decreto 1290 también igualmente, espacios de discusión, de conocimiento de los decretos”. E10” En lo curricular, tengo que tener en cuenta los estándares, tengo que tener en cuenta los lineamientos,</p>	<p>De acuerdo a las respuestas obtenidas, se puede considerar que los docentes consideran importante la norma, elementos actitudinales, conceptuales y los distintos ritmos de aprendizaje para definir las practicas evaluativas que desarrollan. Sin embargo, la estructura de las pruebas y los resultados obtenidos no dan cuenta de manera precisa de estos elementos ni de un interés por involucrar ms decisivamente a los estudiantes en la estructuración de actividades.</p> <p>Se puede observar que algunos de los docentes entrevistados intentan implementar algunos ajustes en la forma más que en el fondo de los procesos evaluativos, por ejemplo, pocos mencionan los fines de la educación en su discurso. Es claro que el punto de partida en el discurso del docente es la norma más que lo pedagógico. La medición es un criterio que evidencia el uso de pruebas estandarizadas considerándolo una.</p> <p>Se puede observar que algunos de los docentes entrevistados intentan implementar algunos ajustes en la</p>	<p>Actitudinal, conceptual, La norma. Es claro que el contexto además de los factores individuales, definen a los individuos y esto aplica para estudiantes y docentes aunque el docente no reconoce siempre y claramente la influencia de sus propias concepciones en las decisiones que toma en el aula. Los contenidos son los que definen las formas de enseñar y no al contrario.</p>
---	---	---	--

	<p>tengo que tener en cuenta cual es el norte institucional, mirar cual es la visión de la institución desde lo pedagógico y académico</p>	<p>forma más que en el fondo de los procesos evaluativos, por ejemplo, pocos mencionan los fines de la educación en su discurso. Es claro que el punto de partida en el discurso del docente es la norma más que lo pedagógico. La medición es un criterio que evidencia el uso de pruebas estandarizadas considerándolo una metodología cuando en realidad no da cuenta de una conceptualización pedagógica clara y propia del docente o del grupo de docentes. Es una oportunidad de mejora y de aprendizaje para la escuela.</p>	
--	--	---	--

<p>4.Cuál es el rol o la importancia básica que usted como docente le otorga a la evaluación en el aula, en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje. Por favor explique.</p>	<p>E1” Control completo.” E2 “permite medir retroalimentar, fortalecer.” E3”Herramienta básica de aprendizaje en el fortalecimiento de saberes ya que por medio de esta podemos comprobar las competencias que se han adquirido y los conocimientos.” E4 “Es una herramienta muy poderosa.” E5 “Muy importante y necesaria.” E6 “la Evaluación continua y ayuda a conocer las dificultades que van presentando.” E7 “La evaluación debe ser pensada teniendo en cuenta que hay que motivar al estudiante, participativa. Hay que mirar los recursos y los contenidos.” E8”Herramienta PARA MEDIR los aprendizajes de los estudiantes.” E9 ”Instrumento que permite dar cuenta de unos procesos en el aula.” E10 ” la evaluación es lo que nos va a determinar si el estudiante gana o no... , para mí hay estudiantes que sin necesidad de ganar la</p>	<p>Se observan pocos argumentos significativos en lo pedagógico, bajo nivel de conceptualización para sustentar la importancia y función de la evaluación en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula aunque paradójicamente tiene el poder de decidir incluso sobre la continuidad de un estudiante en la institución. Es necesario y pertinente construir conocimiento y hacer investigación desde, en el aula y para el aula. Sí se evidencia que la evaluación es vista como una manera de tener control sobre los contenidos trabajados en el aula. Es concebida como una herramienta necesaria para develar los resultados de un proceso a nivel cuantitativo por encima de lo cualitativo. Se observa también, poca implicación del estudiante en la construcción del proceso evaluativo, ya que no son mencionados por los docentes entrevistados. En este sentido, no hay un proceso de relación bidireccional entre el docente y el estudiante. Otra de las apreciaciones de los entrevistados considera “que</p>	<p>Saberes, conocimientos, poder, contenidos, recursos. El docente tiende, producto de años injerencia de visiones instrumentalistas del conocimiento, a validar su trabajo en lo curricular, la enseñanza, el aprendizaje y sus prácticas en el aula en términos solo de lo que se puede medir, contar, cuantificar pero poco reflexiona y genera conocimiento nuevo desde el análisis riguroso de su experiencia en el aula, lo que se convierte en una oportunidad de mejoramiento. El aula de clase es un laboratorio de investigación abierto a posibilidades y producción de conocimientos. Es claro que lo que no se cuestiona y no se reflexiona, no puede transformarse ni mejorarse y por ende surge el desencanto, la apatía, la rutina y la monotonía que aburren y empobrecen a docentes y estudiantes inmersos en una sinergia que los auto define.</p>
---	---	--	---

	<p>evaluación ganan la materia”</p>	<p>las practicas pedagógicas evaluativas son miradas como una representación mental que posibilita el aprendizaje del estudiante, esto en relación con sus prácticas pedagógicas permite articular diversas estrategias. Algunos de los docentes participantes en la entrevista expresan que las prácticas evaluativas “producen angustias, temores, miedos, sensaciones que pueden llevar al fracaso del proceso enseñanza y aprendizaje” (entrevista E10), es aquí, donde se evidencia claramente que la práctica de la evaluación en el aula hace evidente lo difícil que resulta transformar la teoría en acción práctica, por lo que se recurre a una de estas dos situaciones: primero, que se confié plenamente en la práctica pero se reflexione pedagógicamente, y segundo, reducir el contenido teórico y centrarse más en procesos formativos. A su vez sostiene que en las prácticas de evaluación no se evidencia la puesta en práctica de un solo modelo pedagógico, y que lo que prima en la teoría es lo social por el contexto y lo constructivista y tradicional. Además resulta positivo</p>	
--	-------------------------------------	---	--

		<p>el uso adecuado de las nuevas tecnologías, el método científico y la construcción del conocimiento desde la actividad del estudiante. La evaluación es además considerada por los docentes un insumo para revisar la estrategia de enseñanza aprendizaje.</p>	
--	--	--	--

<p>5. Cómo evalúa usted como docente el impacto de las prácticas de evaluación en el aula,</p>	<p>El “ofrecer resultados y eso son importantes porque de los resultados dependen la promoción de los estudiantes y también depende el nivel que la institución vaya adquiriendo esa suma de resultados de cada una de las áreas es la que va a servir.</p>		
<p>6. ¿Cómo describe el Sistema de Evaluación institucional de los estudiantes de la IE La Independencia.</p>	<p>E1” Es el que determina que los estudiantes se promuevan o no” E2 “se integran con los resultados en las pruebas externas” E3 “El sistema y la Evaluación siempre son una herramienta que garantizará cada una de las capacidades y competencias de los estudiantes mi concepto siempre va a ser algo positivo. E4 ”es un instrumento que se utiliza como base de la evaluación y se mide si el impacto entre los estudiantes es un muy muy regular muy malo” E5 ”Es la construcción teórica de los resultados esperados y obtenidos observando las actitudes de los mismos estudiantes” E6 ”Sirve para definir si por ejemplo si en una de las evaluaciones muchos de</p>	<p>Se observa en los docentes entrevistados poca evidencia de las reflexiones que se tejen alrededor de un proceso evaluativo y los resultados obtenidos en éste además de los resultados cuantitativos de las pruebas tanto internas como externas. Si bien, el resultado influye en la medición de ciertos aspectos institucionales, no son la finalidad de este proceso. Así mismo se logra observar, de acuerdo a las respuestas, que el impacto de las pruebas en los estudiantes está relacionado con los resultados de éstas, como si la evaluación fuera una especie de control de saberes. Se evidencia que en general los docentes trabajan desde teorías implícitas elaboradas incluso de manera inconsciente desde sus propios procesos de formación inicial que parecen determinar formas tradicionales</p>	<p>Promoción, más centrada en prueba y exámenes escritos. Motivación. Se evidencia como los docentes terminan siendo reproductores hasta de manera involuntaria de las fuerzas ideológicas del poder y del estado al replicar, la mayoría de las veces, sin que medie una reflexión, los mismos discursos de las políticas estatales. La prueba externa, se convierte en una obsesión para el estado y el maestro repite esta postura olvidando necesidades más urgentes y necesarias de índole social.</p>



	<p>los alumnos no lograron esa competencia entonces se sabe que hay que cambiarla” E7 “Es la teoría pero la evaluación depende de cada docente y por eso puede ayudar a motivar o por el contrario desmotivar” E8”lo que se construye institucionalmente E9”Es la teoría que debe mover la propia construcción de cada docente” E10” Es el sistema que verifica el impacto de lo que evaluó haciendo conversatorios donde ellos analizan por que los resultados son buenos o malos frente a x tema”</p>	<p>de evaluar que asocian evaluación con la aplicación de pruebas escritas. Los docentes considera que la evaluación es el elemento bajo el cual son promovidos los estudiantes al grado siguiente, es el instrumento que desde las directrices del ministerio de educación nacional y reglamentado bajo un decreto le da la posibilidad de controlar, mediante una medición de los conocimientos de los estudiantes el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien el docente reconoce que la evaluación debe de ser continua, integral, flexible, entre otras características, y que además debe de ser también coevaluación y autoevaluación, son aspectos que se quedan solo en la teoría, ya que pocas veces pasan a la práctica.</p>	
--	---	--	--

<p>7. Cómo describiría usted el sistema de Evaluación institucional de los estudiantes, es decir, lo considera pertinente y demás aspectos.</p>	<p>E1 "Sirve para medir la actitud evaluadora, y sacar muchas notas y juzgar la actitud del estudiante de forma humana"  E2 "incluyente, es muy flexible muy pero de acuerdo a la ley."  E3 "por medio de este es que podemos comprobar las capacidades y habilidades de los estudiantes como a su vez las dificultades Y de esa manera podemos estar fortaleciendo permanentemente pues como esos esos niveles bajos de desempeño a su vez es un proceso que es permanente".  E4 "ha cambiado mucho pero creo que tiene que ver con el contexto que tenemos pero a veces y creo que es demasiado flexible" E5 "el sistema de evaluación bueno entre comillas porque considero que favorece demasiado al estudiante..." E6"brinda muchas oportunidades a los alumnos porque hay retroalimentación hay nivelaciones hay muchas opciones para los alumnos</p>	<p>De acuerdo a las respuestas obtenidas de la entrevista a los docentes, el SIEE de la institución educativa es "flexible y brinda muchas oportunidades", sin embargo, y de acuerdo a la argumentación de algunos docentes, no es tan pertinente ya que es muy beneficioso para los estudiantes y podría darse la connotación de pérdida de control en las prácticas pedagógicas. Percibe la idea de hacer de la evaluación un proceso punitivo, sancionador, excluyente y centrado en el estudiante como único responsable de los resultados que arrojan los procesos evaluativos. La idea de castigo que poco aporta a la formación y a la generación de procesos en donde se promueva la responsabilización de todos los sujetos implicados, la meta cognición, la retroalimentación.  El éxito de un estudiante parece atribuirse a la labor docente y el fracaso, se le atribuye exclusivamente al estudiante.  Arriesgadamente se puede leer entre líneas, que desde el SIEE de la institución Educativa, se considera la</p>	<p>El sistema de evaluación se centra solo en el estudiante y en sus carencias, descuidando el enorme potencial que tiene en la evaluación de la enseñanza y su impacto en los procesos de aprendizaje, se pierde así un aporte en los asuntos de la formación tanto de estudiantes como de docentes, minimizando con ello su verdadero alcance y sentido pedagógico. Se prioriza la medición y la preocupación por el resultado lo que ofrece pocas posibilidades de conocer y ampliar asuntos vitales en la escuela como lo son los procesos de aprendizaje y las practicas docentes en el aula.  El sistema evaluativo nos presenta un panorama complejo que reproduce una manera de ver y de hacer las cosas que deshumaniza, homogeniza al precio de cualquier cosa. El resultado no es lo más importante para la escuela.</p>
---	---	--	---

	<p>alcanzar sus competencias” E7</p> <p>“Al menos en teoría es pertinente, aunque es un proceso”. E8” me parece muy importante la actitud que el muchacho ponga en clase y en los trabajos que se le ponen tanto en clase como para la casa” E9”Flexible y a favor del estudiante” E10”cuanto a la calificación cualitativa me gustaría que pudiéramos bajar la calificación 0, porque uno cree que por ser niños no analizan, pero si se dan cuenta, dicen profe porque este q no hace nada no le pones 0, porque 0 significa nada, entonces les digo porque el sistema de evaluación no me lo permite, desde ahí lo replantearía”</p>	<p>evaluación como un proceso formativo que permite involucrar al estudiante a través de la autoevaluación y la Coevaluación; se posibilita que haya una implicación del docente con el estudiante y acorde al contexto en el que se encuentren.</p>	
--	---	--	--

<p>8. ¿.Considera usted que es el sistema de evaluación de los estudiantes es directamente proporcional o se corresponde de manera adecuada con la evaluación que se lleva el aula que se concreta en el aula?</p>	<p>El “está totalmente acorde a los lineamientos que el Ministerio de Educación nacional a través de todo su reglamentación ha impartido”E2” Algunos profesores no aplican procesos de autoevaluación y coevaluación y algunos no orientan los procesos de autoevaluación.” E3 “es un proceso que es permanente que es continuo que permite que ellos puedan estar como Cómo en general evaluados” E4 “si es pertinente y pienso pero pienso También que lamentablemente en toda la instituciones donde somos las personas las que evaluamos... tiene que ver a veces con el docente que está dentro del aula si me pregunta si yo aplico el sistema en mi aula Yo trato que sea lo más cercano al sistema de evaluación institucional” E5 ”uno en el aula siempre sigue son esos lineamientos estipulados dentro del sistema de evaluación entonces Uno les hace el examen...”E6 ”uno hace la enseñanza que uno le da al</p>	<p>Se evidencia que en el aula priman las concepciones del docente muy profundas y poco cuestionadas y su mirada centrada en los contenidos y en la orientación ideológica establecida desde el estado donde el docente se convierte en un instrumento al servicio de una concepción instrumental de la evaluación. Si se asume la literalidad en la aplicación de los distintos procesos de evaluación propuestos en el SIEE no podría afirmarse a ciencia cierta que sea aplicado fielmente. Sin embargo y considerando las respuestas de los docentes entrevistados, se asumen dentro de los procesos de evaluación la generalidad de los aspectos propuestos en el SIEE para evaluar siendo adaptados a las metodologías y prácticas pedagógicas particulares de cada docente y permeadas por sus propios procesos de formación y una marcada tendencia a prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación. Los docentes, podría decirse, desde lo indagado, hacen una reflexión y una conceptualización superficial,</p>	<p>Existe un currículo oculto que rige las prácticas evaluativas y la vida escolar a pesar de que en la teoría se intenta permear la práctica, sin mucho éxito. Urge construir unas prácticas curriculares más pensadas, mejor elaboradas, que produzcan nuevas y mejores construcciones donde teoría y práctica se nutran y se cuestionen con una mirada crítica que además devele el currículo oculto y lo reflexione de manera significativa. Así pues, se tiene que los docentes consideran la práctica pedagógica de evaluación como parte esencial de todas aquellas acciones que se llevan a cabo dentro del aula, es decir, que tanto la relación del docente con sus estudiantes, como los temas elegidos para enseñar y la evaluación que se hacen de ellos, hacen parte de ese universo que se llama práctica pedagógica. De esta manera se tiene que en él confluyen elementos esenciales: la evaluación, el modelo pedagógico y el sistema de evaluación de los</p>
--	---	--	--

	<p>muchacho y de ahí sale la evaluación no son cosas diferentes es lo mismo siempre se está trabajando con los mismos con la misma temática y siempre teniendo en cuenta las matrices de referencia los lineamientos, los DBA a si es coherente porque siempre se está trabajando bajo las mismas condiciones” E7 ““Considero que las prácticas de evaluación se tienen que mejorar mucho, que somos los docentes los que podemos estar mal y que tenemos que equilibrar las cargas”. E8”Nos obligan a hacer ciertas cosas que desmeritan labor del docente, como es ese mirar el porcentaje que no pueden perder determinada cantidad de estudiantes porque entonces estamos faltando a un problema económico tanto de la nación como de la institución” E9”Es necesario replantear cosas. E10”, el sistema si está establecido e incluso mirándolo uno alcanza a analizar que si esta de acorde”</p>	<p>confusa y abyecta acerca de qué quieren enseñar y cómo quieren hacerlo. Por eso es importante conocer los elementos que conforman la práctica pedagógica según Olga lucia Zuluaga (1999, pág.), tales como : 1. los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados a la pedagogía; 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas; 4. Las características sociales adquiridas por las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica y 5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.</p>	<p>estudiantes.</p>
--	--	---	---------------------

<p>9. En teoría la institución educativa la independencia a centra sus procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes - ¿considera usted que la evaluación logra promover este desarrollo y cómo lo hace?</p>	<p>E1 “los maestros un respeto profundo por ese sistema. Conocerlo y aplicarlo porque de otra manera estaríamos como cabos sueltos” E2”Estudiantes descuidan las habilidades cognitivas.” E3 “Siempre centremos nuestro quehacer pedagógico basado en el diagnóstico del estudiante. si la valuación Generalmente incentiva que los estudiantes puedan desarrollar todas las capacidades y habilidades ” E4 “a uno le queda como el cuestionamiento si realmente se están teniendo en cuenta las habilidades de los muchachos” E5 ” pienso que en parte sí y en parte no de acuerdo a lo que se tiene entonces en partes y si uno se pone a observar lo que tiene que ver con la media técnica esa es una forma” E6 ”Especialmente con lo que se tiene las medidas técnicas pienso que eso es una un aprendizaje de mucha práctica” E7”Al menos en teoría, en la</p>	<p>Es desde el diagnóstico que el docente define un modelo bajo el cual desarrollar sus enseñanzas, evalúa a sus estudiantes y observa el alcance de su tarea educativa. Existe un fuerte componente de decisión individual consolidado por prácticas tradicionales que al momento no han sido lo suficientemente cuestionadas ni reflexionadas, lo que genera la tesis algo contradictoria de que la evaluación es un elemento que si bien determina, también es determinado; si bien define, también es definido.</p> <p>En ocasiones no es claro hasta qué punto el proceso evaluativo propuesto por algunos docentes logra promover el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes, más que evaluar la adquisición de contenidos.</p> <p>la docencia debe convertir a los docentes en orientadores y adultos significativos a seguir, siendo el ejemplo de cambio, interactuando en su intervención con tacto, ternura y afecto, sabiendo controlar sus emociones y sus impulsos primarios ante una situación compleja en el aula, propiciando la participación, y</p>	<p>Contexto, diagnostico</p> <p>Concepciones de enseñanza.</p> <p>Evaluación formativa Sumativa</p> <p>Función social de la evaluación.</p> <p>Función pedagógica de la evaluación. Competencias. La evaluación y el sistema de evaluación en el aula deben surgir como producto de la misma elaboración curricular vinculando a la comunidad educativa y generando espacios de diálogo y reflexión que le apuesten por una función social de lo evaluativo, rescatando la visión pedagógica del acto evaluador. El docente debe posibilitar, en esencia es el de conectarse con la sociedad y dotar de sentido para el estudiante lo que lleva al aula y generar alianzas que trasciendan al aula.</p>
---	--	---	---

	<p>práctica cada docente es autónomo” E8”Lo actitudinal y aptitudinal son básicamente criterios que se tienen en cuenta” E9”depende del docente y su nivel de compromiso” E10” el sistema de evaluación está muy bien planteado, me gusta, solo cambiaría que se evalúe desde 0, y que los docentes estemos comprometidos y lo pongamos en práctica como es.”</p>	<p>la enseñanza de habilidades sociales, promoviendo procesos de negociación, de reciprocidad, de actuación permanente de todos los actores, brindando elementos para fortalecer criterios y valores.</p>	
--	---	---	--

<p>10. ¿Usted considera y de qué manera que la institución los procesos de enseñanza aprendizaje efectivamente están centrados en el desarrollo de habilidades y destrezas o competencias en los estudiantes y de qué manera?</p>	<p>E1 “Generalmente hay progresos que implican el desarrollo de esas habilidades.” E2 “estudiantes con necesidades educativas especiales teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje asesorías constantes con la maestra de apoyo evaluación y diferenciadas” E3 “como lo dice el decreto 1290 y siempre se está construyendo y dialogando en el consejo directivo y las áreas aunque cada docente toma decisiones y maneja de manera particular los procesos de evaluación” E4 “se ha hecho un trabajo muy interesante con los estilos diferentes de aprendizaje” E5 “es difícil por ejemplo determinar que un estudiante tiene</p>	<p>La evaluación obedece al discurso legal emitido por el ministerio de educación. Ya se mencionaba en la entrevista E-S-1 “existen formatos para revisar cómo se hace la evaluación. Es evidente que resulta relativamente fácil para varios docentes hacer públicos los instrumentos que utiliza para evaluar, pero pocas veces los criterios que los llevan a tomar decisiones acerca de la calificación o de la promoción de los estudiantes. Todo pedido de información sobre ello se vive como una especie de incómoda intromisión. Sin duda, el ocultamiento sobre esta parte de las prácticas se ha naturalizado, el docente se incomoda y se siente invadido. La escasa reflexión colectiva hace que la elaboración teórica, los cambios, los análisis y la sistematización sea pobre y escasa en la cultura institucional. La evaluación se vuelve un asunto plagado de subjetividad y además, centrado en discusiones que afectan más la forma que el fondo profundo y el sustento mismo de construcción teórico-práctico de las prácticas de</p>	<p>Es importante que los docentes reflexionen como equipo y como colectivo de aprendices sobre todo aquello que pasa en el aula para construir conocimiento desde la experiencia del aula y que esa reflexión genere nuevos y mejores conocimientos que produzcan nuevos conocimientos de los cuales se beneficie la escuela y las políticas educativas públicas. Frente a la cuestión de la evaluación de los estudiantes, además, el docente considera que es el elemento bajo el cual son promovidos los estudiantes al grado siguiente, es el instrumento que desde las directrices del ministerio de educación nacional y reglamentado bajo un decreto le da la posibilidad de controlar, mediante una medición de los conocimientos de los estudiantes el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien el docente reconoce que la evaluación debe de ser continua, integral, flexible,</p>
---	--	--	---



	<p>problemas de aprendizajes conlleva a que el sistema de evaluación tiene que ir enfocado hacia eso y siempre desvía mucho al docente para no tener que estar pendiente entre comillas y trabajar con los demás estudiantes”</p> <p>E6 ”porque tenemos mucha diversidad y si no fuera porque estamos trabajando con cada una de esas diversidades sería imposible que los muchachos lograrán todo” E7”El docente se centra en competencias” E8”Hay mucha diversidad en los estudiantes”</p> <p>E9”Los grupos tienen un nivel bajo y se debe bajar el nivel de exigencia” E10” pienso que tenemos que ser más estrictos en cuanto al SIEE,</p>	<p>evaluación en el aula.</p>	<p>entre otras características, y que además debe de ser también coevaluación y autoevaluación, son aspectos que se quedan solo en la teoría, ya que pocas veces pasan a la práctica.</p>
--	--	-------------------------------	---

	<p>porque a nosotros como docentes nos está ganando la pereza y el facilismo.”</p>		
--	--	--	--

<p>11.¿ Considera usted que el sistema institucional de evaluación lo que está escrito allí y que se lleva el aula eventualmente está realmente en función de los intereses ritmos y estilos de aprendizaje como lo pide la Norma desde el Ministerio y cómo se hace.</p>	<p>E1 “Es evidente ya que cuando se habla de promoción se valoran no sólo los resultados que adquirido a través de los periodos sino otros aspectos fundamentales en el proceso formativo.” E2 “lineamientos nacionales, el contexto la participación de las diferentes áreas” E3 “Mayoría docentes hacemos un gran esfuerzo por cumplir la norma aunque desde su formación cada docente hace lo que considera que es mejor desde su área.” E4 “encuentro que tuvieron en cuenta los criterios del decreto 1290 Cómo es evaluación y promoción escala de valoración” E5 “el decreto 1290 la participación del</p>	<p>El asunto del rendimiento de los estudiantes, conlleva al aspecto de medición, es decir, pensar el asunto de los contenidos como algo netamente cuantitativo, de una serie de elementos con los cuales el docente pretende dar cuenta del aprendizaje de determinados conocimientos de sus estudiantes. otros factores que hacen parte de la cotidianidad de la escuela, tales como el contexto en el que se encuentra la escuela, el área que el docente maneja, la edad de los estudiantes, el grado en el que se encuentran y la intensidad horaria. Sin embargo la apropiación de la legislación de los docentes en especial, se queda corta, ya que son muy pocos los que profundizan sobre esto, pues solo algunos mencionaron tangencialmente sobre asuntos como la autoevaluación y la coevaluación. En la entrevista E-I-1 se menciona “utilizo mucho el sistema, la metodología de las pruebas saber, tipo Icfes”. La cual tiene como propósito la medición de los aprendizajes de los estudiantes frente</p>	<p>Se evidencia una tendencia predominante de parte de los docentes por impartir contenidos y conceptos y a ser quienes dominan y controlan el aula, el docente ocupa el rol principal dejando al estudiante en un rol pasivo. Se evalúa solo para verificar si se conocen los conceptos del área. Se deben establecer procesos de mediación y mayor intervención de los estudiantes en su elaboración y reflexión desde y con el conocimiento.</p>
---	---	--	---

	<p>Consejo académico y el consejo directivo y los demás estamentos”</p> <p>E6 ”me imagino como el que SÍ se tuvieron en cuenta esas necesidades de los estudiantes si no estuvieran en nuestro colegio”</p> <p>E7”Los conceptos y contenidos se trabajan con los estudiantes”</p> <p>E8”Es importante cumplir con los niveles de las competencias, lo actitudinal, lo procedimental...”</p> <p>E9”</p> <p>E10” Si considero pero se debe ser menos flexible. Se cumple con la norma”</p>	<p>a los indicadores de desempeño y competencias propuestos en clase.</p> <p>Esto da entender que la evaluación se agota en la simple medición por parte de un instructor al aprendizaje de sus estudiantes. Se observa que las evaluaciones que se aplican en las aulas son estandarizadas para todos los estudiantes y en algunas ocasiones no son tan pertinentes para responder a los estilos y ritmos de aprendizaje que se encuentran en el aula.</p>	
--	--	---	--

<p>12. Qué elementos se tuvieron en cuenta para el diseño y la estructuración de ese sistema de Evaluación de los estudiantes. ¿Cómo se hizo?</p>	<p>El “La realidad social ,el contexto” “Se evalúa todo lo que el estudiante está haciendo en clase, todas las actitudes, y comportamientos, es algo muy integral” (entrevista E-1-8) Esta evaluación es definida como un proceso integral.” E2 “participación y voto en consejos académicos en la construcción de ese sistema de evaluación” E3 “se tiene en cuenta el contexto ya que es el factor inicial y base de todo proceso y la norma, lo que exige el ministerio” E4 “los docentes han participado de manera democrática falta más participación de estudiantes y padres de familia” E5 “participación, de las encuestas, los órganos como el consejo académico” E6 “fue aprobado por el consejo directivo es porque hubo participación de muchos estamentos” E7”El diagnostico, el contexto, las teorías existentes”E8”La reflexión de los docentes aunque falto el aporte de los estudiantes”</p>	<p>Discurso permeado por del decreto 1290- que mide el grado de adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes, lo cual permite entender que a pesar de que se cita la ley, se continúa con un estilo de evaluación que obedece a modelos de enseñanza tradicionales, esto corroborado por lo que se menciona en la entrevista. Se percibe poca conceptualización de los docentes en torno a las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula. Se evidencia un vacío de conocimiento específico sobre el SIEE de la IELI, y se abre un camino a la exploración de los SIEE como objeto de estudio y referentes legales susceptibles de ser analizados, cuestionados e investigados</p>	<p>Contexto como dinámica real de la institución educativa que debe articularse y que permita construir procesos mejor estructurados interrelacionados.</p>
---	---	--	---

	<p>E9"El conocimiento de los estudiantes y su contexto"E10"</p> <p>Se tuvo en cuenta la ley, la norma, el contexto"</p>		
--	---	--	--

<p>13..Usted considera que ha habido una participación activa de la comunidad educativa llámese padres egresados líderes docentes estudiantes en el diseño del sistema</p>	<p>E1 “Identificar las particularidades y el contexto de los estudiantes son las necesidades específicas” E2 ”cambiar estrategias o fortalecer” E3 ”Si desde lo que exige la ley” E4 “si realiza una evaluación diagnóstica pero realmente la dificultad de aprendizaje se van identificando es como a través del primer periodo.” E5 ”hago la evaluación diagnóstica para determinar qué aprendizajes trae el estudiante de grados anteriores también para identificar ese tipo de estudiantes que de alguna manera puedan tener necesidades de</p>	<p>Es necesario asumir que evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo de los estudiantes ni de la labor docente, no le compete solo al docente, es un proceso que involucra todos los estamentos institucionales; debe estar presente y mantenerse alineada (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa que se ha construido consensualmente y debe estar alineada con visión, misión, los propósitos, el modelo o el enfoque pedagógico que se propone en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La participación posibilita comprometer a los sujetos</p>	<p>En la teoría, se elabora más que en realidad lo que hace necesario establecer propósitos comunes, establecer compromisos, responsabilidades desde la reflexión, generar cambios.</p>
--	--	---	---

<p>Institucional de evaluación y específicamente en lo que tiene que ver con las prácticas de evaluación que se llevan al aula.</p>	<p>aprendizaje y para tenerlo en cuenta para más adelante mirar qué estrategias de evaluación a utilizar” E6 “siempre mediante talleres y pruebas escritas se hace el diagnóstico” E” Falta mejor vinculación de padres y estudiantes”E8”Falta sintonizarnos mejor” E9”Los padres de familia deben vincularse más y mejor” E10” Si aunque al estudiante hay que incluirlo más”</p>	<p>(docente-estudiante) en el direccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, un espacio (escuela) y un saber (pedagogía). En este caso la práctica evaluativa debe asumir las diferentes relaciones que se dan en el contexto. Lo que pasa en el aula debe y puede surgir no de conceptos estáticos y previos sino que debe ser una construcción, una elaboración permanente que garantice consensos y disensos.</p>	
<p>14. Jerarquiza organiza usted las necesidades de aprendizajes de los estudiantes en los grupos para atender las o como hace este proceso.</p>	<p>El “Existe una disposición natural de los estudiantes para el ejercicio del área de artística qué puede ser distinta al de otras áreas con mayor exigencia.” E2 Si, cada grupo es diferente en sus ritmos de aprendizaje en su ritmo de trabajo.” E3”tal y como lo señala el decreto y lo que está escrito en el siee para ser más justa con los estudiantes y su evaluación. E4 “uno si va</p>	<p>Se puede observar de acuerdo a las respuestas dadas, que se jerarquizan de manera automática las necesidades de aprendizaje de los estudiantes según el nivel de desempeño y el ritmo de trabajo de los grupos; en este aspecto hay prevalencia de la autonomía de los docentes y se hace difuso identificar qué tipo de aspectos propuestos y jerarquizados por los docentes permiten dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes considerando las</p>	<p>El aprendizaje implica procesos de desarrollo de habilidades de pensamiento donde se desencadenan asuntos que trascienden a las clases convencionales y que exigen mayor implicación del estudiante desde el reconocimiento de sus particularidades y del reconocimiento de que existen múltiples senderos del conocimiento.</p>



	<p>como viendo De qué manera le va a exigir a cada uno.” E5</p> <p>”los estudiantes que se destaquen que se destacan los que muestran más capacidades para qué para utilizarlos como apoyo para trabajar con esos otros estudiantes que tienen falencias”</p> <p>E6 ”Se aclaran necesidades y se jerarquiza” E7”Hay muchos estudiantes con necesidades educativas y los grupos son muy numerosos lo que hace difícil centrarse en cada estudiante” E8”Aun las clases se hacen dando lo mismo a todos al mismo tiempo por la dinámica de la institución”</p> <p>E9”Si se tienen en cuenta y se trabaja con la maestra de apoyo pero falta mucho trabajo por lo complejo de los procesos” E10”Si se conoce más acerca de las necesidades y se debe profundizar más porque eso es un reto para la escuela”</p>	<p>particularidades y diversidad con la que cuenta el aula más que llegando a la generalización de los grupos. Se evidencian carencias frente a la interpretación de lo que indican los resultados de la evaluación y lo que esos resultados arrojan frente a los procesos de aprendizaje particulares de cada estudiante, lo que es una oportunidad de construir procesos pedagógicos frente a este tema para elaborarlos de manera conjunta.</p>	
--	---	--	--

<p>15. ¿Tiene en cuenta usted las necesidades que manifiestan o evidencian los estudiantes en relación con los procesos de aprendizaje como lo hace?</p>	<p>E1 “se estimula constantemente o al menos se trata de hacerlo no solamente con una buena nota” E2 “las competencias en general deben ser las mismas lo que trato de cambiar es el nivel de profundidad” E3 “Se debe hacer según lo dice el siee y la norma y es importante tener en cuenta la diversidad” E4 “diseño una prueba para los estudiantes hay una pregunta que todo la deben responder y va subiendo el nivel de dificultad hasta llegar al quinto punto sea se espera que el quinto punto sólo lo van a alcanzar algunos...” E5 “observar primero en qué es que se destaca el estudiante de cómo es la forma de que el estudiante aprende o adquiriendo sus conocimientos cuando lo detecto” en Aceleración todos parecen con problemas de aprendizaje. E6”se seleccionan las competencias en las que hay más dificultades para nivelar las y poder lograr continuar con la temática o con los las competencias.”</p>	<p>A groso modo, los docentes demuestran una intencionalidad por identificar las necesidades de los estudiantes que tienen a su cargo en las distintas aulas de acuerdo a las observaciones que van realizando durante las clases; hay una preocupación por el desempeño y el desarrollo de habilidades en los Estudiantes con el objetivo de nivelarlos con el promedio. Si bien, no está mal la intencionalidad de querer que todos los estudiantes alcancen los desempeños esperados, pero se hace necesario que los docentes más allá de identificar las dificultades y necesidades de los estudiantes, incorporen distintas formas en sus fortalecer la reflexión pedagógica y dialogo de docentes para identificar fortalezas y oportunidades de mejora en procesos evaluativos.</p>	<p>Diversidad e inclusión hacen de la escuela un laboratorio en el cual los problemas éticos, filosóficos pueden y deben ser tratados para romper la dicotomía que existe entre la escuela y la sociedad. El currículo y la evaluación deben estar al servicio del estudiante y no al revés. El valor intrínseco de la evaluación está en su posibilidad de generar aprendizajes. La evaluación va más allá de medir un aprendizaje, es un asunto que concierne a toda una sociedad en la cual los sujetos viven experiencias que deben ser vistas de manera holística, autentica, y sobre todo formativa.</p>
--	--	--	--

	<p>E7” Si se valoran las necesidades pero son muchas y muy diversas así que tocaría planear mucho”E8”Con la ayuda de la maestra de aula de apoyo se planea en torno a las necesidades más específicas de los estudiantes pero es difícil llevarlas al aula” E9”Si se tienen en cuenta y eso hace más lentos los procesos en el aula” E10”Se deben tener en cuenta porque el estudiante es clave en todo</p>		
--	---	--	--

#### **Capítulo IV Discusión de Resultados: Reflexiones Epistemológicas**

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y al objetivo general, es decir, para determinar cuál era el estado de las prácticas evaluativas en Básica Secundaria y Media y su relación con el SIEE de la IELI (Institución Educativa La Independencia) se propusieron como objetivos específicos (1) Analizar, desde la percepción y la experiencia de los estudiantes, la relación que existe entre el Sistema Institucional de Evaluación Escolar de los estudiantes y las prácticas evaluativas de sus docentes (2) Identificar, desde la percepción y la experiencia de los docentes, la relación que existe entre el Sistema Institucional de Evaluación Escolar y sus prácticas evaluativas, (3) Contrastar la percepción de estudiantes y docentes sobre las prácticas de aula de los docentes con relación al proceso de evaluación y lo estipulado en el Sistema Institucional de Evaluación Escolar.

Para empezar se puede decir que toda práctica de evaluación llevada a cabo por el docente conlleva necesariamente encuentros con en el sistema de evaluación institucional, en formas, percepciones, concepciones, espacios, momentos y actores. Con la evaluación suele pasar que “quizás por el hecho de tener tantas conexiones con la vida cotidiana y la propia experiencia docente, se ha creído que se da de forma espontánea e irreflexiva”.

El proceso evaluativo es tan significativo que desplaza incluso hasta la propuesta curricular, llega a tener de hecho, una alta incidencia en las situaciones de convivencia pues determina la norma por encima incluso del Manual de Convivencia, genera deserción, determina continuidad y promoción escolar ya que aparecen elementos tales como la nota

cualitativa y/o cuantitativa, los premios, los reconocimientos, la competencia para ser el mejor, la asignación de puestos; los cuales también tienen sus consecuencias en la vida escolar y sobre todo en la manera como se constituyen sujetos en formación, como tarea indelegable de la escuela.

Un campo semántico que surge de manera reiterada y significativa en el discurso de los docentes es el de la necesidad de la contextualización: definida como la capacidad de conocer las condiciones personales, familiares y sociales del estudiante, como lo relaciona Ortega (2004) cuando afirma:

Allí donde acontece la educación se produce un encuentro no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad. Estamos, por tanto, ante una relación ética, no sólo profesoral-técnica entre profesor y alumno. (p.8)

Así mismo, se evidencia que las prácticas de evaluación están orientadas en función del diagnóstico inicial y de la implementación de estrategias metodológicas que buscan, en teoría, hacer posible un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) teniendo en cuenta los estilos y los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, así como las dificultades y necesidades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunidad. De acuerdo con la entrevista E-1-2-3, “las prácticas de evaluación en el aula de la Institución Educativa se evidencian como pertinentes si lo curricular se inscribe en una intención pedagógica que como lo teoriza el modelo pedagógico busca el “desarrollo humano y la formación integral” del estudiante y es relevante pues se tiene una concepción de que (E8)

“el modelo es una imagen que tiene que ver con ideas, prácticas de aula, recursos y evaluación”.

Cabe anotar que se puede evidenciar en los docentes, en general, como el punto de partida, y el más fundamental para determinar el aspecto evaluativo el de la legislación, es decir, que los sistemas de evaluación de los estudiantes son definidos desde las directrices dadas por el Ministerio de Educación Nacional. Para el caso en el que se desarrolla la investigación, la evaluación obedece al decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional.

Por ello el conocimiento que tienen docentes y directivos docentes sobre el decreto 1290 permea sus discursos y sus posiciones sobre cómo debe ser la evaluación dentro de las aulas; de hecho, se llega al punto en el que todos los docentes hablan de la evaluación como un proceso permanente y continuo, tal como lo menciona literalmente el decreto en cuestión.

Ahora bien, además de la legislación como punto de partida acerca de la evaluación los docentes tienen en cuenta otros factores que hacen parte de la cotidianidad de la Institución, además del contexto en el que se encuentra: el área que el docente maneja, la edad de los estudiantes, el grado en el que se encuentran y la intensidad horaria.

Sin embargo, la apropiación de la legislación de los docentes en especial, se queda corta, ya que son muy pocos los que profundizan sobre esto, pues solo algunos mencionaron asuntos como la autoevaluación y la coevaluación como procesos presentes en sus prácticas de evaluación en el aula. En la entrevista E-1 se menciona “utilizo mucho el sistema, la metodología de las pruebas saber, tipo ICFES”. La cual tiene como propósito la medición de los aprendizajes de los estudiantes frente a los indicadores de desempeño y

competencias propuestos en clase. Además, en instancias como el Consejo Académico (Acta # 07 del 17 de Octubre de 2018), se expresa por parte de quienes representan a las áreas, una preocupación reiterada por darle a las pruebas tipo ICFES un valor significativo (20% de la evaluación final de cada periodo), frente a solo un 10% a la autoevaluación<sup>7</sup>; lo que lleva a considerar que para los docentes la evaluación pareciera agotarse en la medición y en los contenidos. Dando poco espacio al análisis de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Dicen los docentes: que “se evalúa todo lo que el estudiante está haciendo en clase, todas las actitudes y comportamientos, es algo muy integral” (entrevista E-8). Esta evaluación es definida como un proceso integral –discurso permeado por del decreto 1290- que mide el grado de adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes, lo cual permite entender que a pesar de que se cita la ley, se continúa con un estilo de evaluación que obedece a modelos de enseñanza tradicionales, tal y como se menciona en la entrevista E-7: “La evaluación es un proceso continuo de aprendizaje que todos los docentes conocen, pero que muy pocos llevan a la práctica”.

Ahora bien, se puede afirmar que en las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes, hay una tendencia a asumir la evaluación y el SIIE como procesos centrados en la medición y en lo numérico; situación que repercute en los estudiantes y los conduce a pensar en términos de una calificación cuantitativa, de estar pendientes de un valor

---

<sup>7</sup> La Autoevaluación definida en el SIIE como una estrategia de autodiagnóstico del estudiante que permite educar y formar en la responsabilidad, la autocrítica y la auto reflexión de los propios procesos de aprendizaje. Además se plantea la Co-evaluación como proceso de evaluación por pares. A pesar de estar considerada en la teoría del SIIE solo a partir de la reflexión generada desde la socialización de la investigación, se logró generar una puesta en escena y en práctica de la autoevaluación en los procesos de aula.

numérico, más que de un proceso reflexivo y autorreflexivo en torno a su proceso aprendizaje.

También se infiere que algunos docentes conciben en su discurso la evaluación como un proceso continuo, activo, dinámico, flexible, incluyente y participativo, sin embargo, en la práctica, esto continúa supeditado a la lógica de ser un mero instrumento de medición, que tiene como fin la promoción de los estudiantes, tal y como lo demuestra el hecho de que el 57,14% de los docentes consideran que la evaluación determina la promoción o reprobación de los estudiantes. Y que se evidencia en las entrevistas de la 1 a la 10.

Por otro lado, se tiene que tanto docentes como estudiantes demuestran igual grado de apropiación en lo que concierne al SIEE. Por ejemplo, cuando se les preguntó que si estaba definido SIEE de los estudiantes un 68,29% contestó afirmativamente, es decir, conocen el discurso de la legislación del Estado, pero cuando se les preguntó si lo conocían entre conocerlo Muy poco y No conocerlo se obtuvo un 53,66%. Con respecto a los docentes, manifestaron participación en su construcción desde las instancias creadas para ello en la norma; al estudiante por el contrario, en la práctica, se le concede poca participación, tal como se verifica en el Acta #7 del 17 de Octubre del 2018. (Anexo 1)

Entonces, consideramos que resulta pertinente indagar: sí el docente en general considera la evaluación de los estudiantes como un simple elemento de medición que obedece a la promoción o reprobación, entonces ¿dónde quedaría el proceso “continuo e integral” que mencionan? Uno de los asuntos sobre los que trata el Ministerio de Educación Nacional es la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes



(MEN, decreto 1290 de 2009), esto implicaría pensar que el asunto sólo se quedó en la promoción de los estudiantes como mecanismo de control. Y precisamente lo que esperaríamos es que “la evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y como lo hace” (Bordas, I, 2001, p.25-40).

De las entrevistas hechas a los docentes surgen interrogantes y se obtiene diversa información pertinente para la reflexión tales como “si bien las prácticas de evaluación en el aula están orientadas a la formación integral de los estudiantes donde la actividad evaluadora es el elemento determinante para el aprendizaje” (entrevista E-3-5); igualmente, se percibe que las prácticas de evaluación áulicas están atravesadas por las particularidades, experiencias, criterios, percepciones y concepciones de cada docente y de cada plan de área en la medida que “los maestros siguen siendo los que movilizan y transforman la escuela” (entrevista E-4). Se notan a sí mismos, inspirados en la concepción del currículo, teniendo en cuenta las realidades que viven los estudiantes y esto se percibe a través de los diálogos permanentes entre estudiantes y docentes, ya que estos, al ser percibidos como adultos significativos, en sus procesos de interacción permanente con ellos conocen de primera mano la situación y el contexto personal y esto haría posible generar ambientes de confianza y de formación de diversas subjetividades donde se transformen tanto docentes como estudiantes y, por ende, la propia vida escolar.

Así mismo, para la docente del aula de apoyo de la Básica las prácticas pedagógicas tienen como elementos fundamentales la elaboración de una evaluación diagnóstica y el diseño de estrategias metodológicas, en donde se priorizan los estilos y

ritmos de aprendizaje, así como las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Según dice: “hay que tener muy en cuenta el diagnóstico del estudiante, tengo que diferenciar por ejemplo si tiene una discapacidad cognitiva con autismo, si tiene un trastorno conductual [...]” (Entrevista E-11).

Aún más, resulta que, para los docentes entrevistados las prácticas evaluativas hacen parte de las didácticas, los instrumentos, el enfoque curricular y estas se reflejan en los planes de área, en las jornadas pedagógicas y en el SIEE. Y en estas se evidencia una postura en la que el centro de la actividad sigue siendo el docente, sin abandonar las directrices institucionales y las disposiciones legales vigentes. Sigue pendiente la posibilidad de involucrar significativamente al estudiante en su proceso de evaluación y centrar el desarrollo de las prácticas evaluativas en asuntos que vayan desde el establecimiento conjunto y participativo del diálogo, la reflexión y la pregunta problematizadora como fundamento en la actividad formativa y para la construcción del conocimiento.

Las formas de evaluar y de concebir la evaluación en la cotidianidad de la Institución Educativa además de la relación que existe entre estas y lo que está establecido de manera formal en el SIEE en el aula, evidencian que con frecuencia, se evalúa en detrimento de las condiciones necesarias para alcanzar procesos efectivos de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, afectan la totalidad de los procesos educativos.

Por todo lo anterior y, en términos generales, podemos afirmar que las prácticas de evaluación en el aula siempre han sido consideradas como un objeto de estudio relevante debido a su complejidad, su impacto social y su carga ideológica y política como construcción humana que trasciende al aula y a las instituciones educativas. Autores como

Santos Guerra (1996) dan cuenta de cómo la evaluación condiciona la enseñanza, y el aprendizaje, y se convierte en un dispositivo de control que determina incluso el éxito y fracaso de los individuos y grupos sociales e instituciones. La Institución Educativa, por lo tanto, se ve sometida a las presiones, exigencias, demandas y señalamientos propios de un sistema educativo enmarcado en criterios de calidad y resultados, lo que genera aun mayor interés en convertir la evaluación en un asunto de medición y prueba.

En esta línea de reflexión, sostiene Mejía Correa (2007), que la evaluación se le carga cultural y socialmente al docente con su correspondiente atributo de poder ya que la nota deja una profunda huella no solo en el conocer, sino sobre todo, en el ser del estudiante. Ese docente se convierte en un juez y marca para siempre la relación con el saber y el ser de ese estudiante. Su éxito o fracaso social está entonces, determinado por el acto evaluativo y la relación que construye con el docente desde la perspectiva de éste.

Así mismo, Jaramillo Roldán (2016), hace un análisis riguroso de las consecuencias nefastas de considerar y reducir la evaluación a un proceso de medición y, a su vez, las posibilidades y la necesidad de dotar a la evaluación de un verdadero propósito pedagógico.

Un aporte importante de Jaramillo Roldán, es el interés de que la evaluación recobre su naturaleza pedagógica y humanizadora. Es decir, convertirse en un acto de formación, alejándose de tendencias mercantilistas, de exclusión y señalamiento, que provienen de paradigmas eficientistas y de calidad, en términos de lo empresarial.

Es evidente, entonces, la necesidad de generar una reflexión académica al interior de las Instituciones Educativas como escenarios de las prácticas concretas, que logre suplir la carencia de estudios sistemáticos, rigurosos, actualizados y pertinentes que permitan dar

cuenta de los vacíos conceptuales y elaboraciones teóricas rigurosas y sistematizadas en el ámbito escolar del mundo actual.

De acuerdo con los hallazgos es factible afirmar que la evaluación se ha vaciado de contenido pedagógico y de la reflexión que ilumine la labor cotidiana del maestro en el aula y se ha convertido en una obsesión que lleva al maestro a pensarlo todo a partir de la evaluación desde un discurso más cercano a la medición y más lejano de los procesos de aprendizaje. Es decir, pareciera que la evaluación es la que determina el currículo y no al revés. El estudiante por su parte, solo concibe la práctica evaluativa como una prueba, un examen, y en general poco aporta en la estructuración de los procesos de evaluación, lo que evidencia aún mayores vacíos y prejuicios en relación con su participación en su proceso de aprendizaje. No es de extrañar que este vacío conceptual, rápidamente le posibilita al docente, acudir al autoritarismo, a la imposición, al no reconocimiento del otro como sujeto pensante y válido desde el punto de vista intelectual.

Es tan dramática la situación que cuando se habla de evaluación en el discurso del docente, se piensa en ella, solo como una nota, como una prueba, como una medición, un porcentaje, una calificación, una cifra, y no como un proceso diagnóstico, de formación, reflexión y de participación del estudiante. El docente pareciera no querer salir del paradigma de concebir la evaluación como un mecanismo o dispositivo de control, en el cual solo él tiene participación.

Cabe señalar, además, que se piensa que la labor de todo docente es motivar y promover desde sus decisiones y acciones pedagógicas el aprendizaje de un currículo que ha sido diseñado para la homogeneidad y que a pesar de las buenas intenciones, se termina enseñando todo a todos, al mismo tiempo, y de igual manera, con todas las implicaciones

nefastas que esto conlleva. Es importante entender además, que en el aula de clase confluyen diferentes elementos que pasan por la actitud y las creencias del docente y el tipo de orientación que da a sus estudiantes desde la manera cómo percibe el proceso de aprendizaje de ellos. Es así como la práctica pedagógica debe llevar al maestro a repensarse en una relación constante entre lo que sabe, cómo lo quiere enseñar y lo que desean sus estudiantes.

Recapitulando. En el desarrollo y análisis de la investigación, se ha constatado que en general, las prácticas evaluativas implementadas por los docentes están aún distantes de favorecer el pensamiento autónomo, divergente y los procesos de hacer realidad una evaluación formativa e individualizada como lo dice el SIEE Institucional.

Expresiones de docentes tales como: “Yo expliqué y el que entendió, entendió”, “yo explico, y usted verá qué entiende [...]”; “El que no entregó las cinco consultas, pierde artística” entre otras, dan cuenta de una mirada que no pareciera favorecer la participación, la colaboración, el diálogo y la potenciación de los procesos formativos.

Es por ello, que la evaluación se presenta entonces, desarticulada de los procesos de enseñanza-aprendizaje y ocupa momentos específicos e incluye rituales y exigencias al final del proceso que no parecen favorecer siempre las prácticas formativas al evidenciarse una tendencia hacia la uniformidad y la homogenización del pensamiento y del aprendizaje, y lo que es peor aún, a un aumento desmedido de estudiantes que son reprobados al final del año lectivo.

Se puede decir también, que el discurso de los docentes frente a sus prácticas de evaluación no es siempre coherente con su praxis y a pesar de que se expresa y se concibe la evaluación como un bien general y necesario por el énfasis que se le da desde las

políticas públicas de ciudad y de país, se expresa en ella el ejercicio del poder que se ejerce desde instancias de jerarquía y que someten y estigmatizan a aquellos sobre quienes se ejerce.

Por otro lado, no se involucra al estudiante en los procesos de estructuración de la práctica de evaluación, porque el docente la concibe como un ejercicio que le compete exclusivamente a él. Para la mayoría de los docentes encuestados y observados en su labor diaria, las prácticas de evaluación se reducen a una calificación y formalismo numérico, en donde la preocupación del estudiante es cómo se acerca a la nota mínima que le hace falta para ser aprobado. Sin importarle si aprende o no. Y una tendencia en el docente es a asumir y concebir la evaluación desde el discurso de lo normativo y un instrumento de disciplinamiento, control, con cierto grado de represión, uniformidad, con visos de ser punitiva, al castigar muchas veces a quien menos sabe, arbitraria e injustamente.

Se hace necesario, a partir de lo observado, asumir la evaluación como proceso que oriente el aprendizaje, que garantice la formación democrática, la acción formativa, la interacción permanente de todos los sujetos y entes implicados en ella y la apuesta ética y política en la estructuración de sujetos críticos y autónomos.

De otro lado, se hace visible la necesidad de propiciar una evaluación formativa, integral, que dé cuenta de todos los procesos, seguimientos, avances, retrocesos, dificultades y potencialidades en el aprendizaje.

Esta investigación buscó rescatar y problematizar la figura de un docente cuya función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía (MEN, 2011).

Del mismo modo, las prácticas docentes no deben entenderse solamente como simples técnicas para examinar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política (Barragán, 2012, p.25, como se cita en MEN, 2011, p.14).

Es así como la evaluación de los aprendizajes, en el contexto estudiado, pide asumirla como una dinámica dialogante de doble vía en el espacio del aula, donde docente y estudiante se asuman como agentes de conocimiento, sujetos pensantes, reflexivos, críticos, capaces de participar y apartarse de esa mirada superficial donde se califican resultados y pruebas.

Para los estudiantes encuestados, es claro que persiste la concepción de la evaluación de los aprendizajes como una prueba que recae sobre ellos y no siempre genera reflexión frente a la enseñanza del docente. Se puede además percibir que se presentan características e indicios aislados de una evaluación más orientada a lo cuantitativo, dado los bajos resultados de los procesos de evaluación vigentes.

Los estudiantes nos enseñan todo el tiempo y es fundamental identificar y ocuparse de lo que ellos quieren, y eso porque "fabricar un deseo no es tarea fácil". Muchos de nuestros estudiantes no tienen deseos, tienen necesidades. "Mi interés primordial es que los niños amen mi área, que se pierda el tabú frente a las matemáticas que siempre se ha tenido la concepción que la matemática es un área de difícil aprendizaje" (E-10).

Ahora bien, esta investigación permitió observar que efectivamente no existe coherencia entre las prácticas de evaluación y el sistema de evaluación institucional. "En cuanto a la calificación cualitativa me gustaría que pudiéramos bajar a calificación 0, porque uno cree que por ser niños no analizan, pero si se dan cuenta; dicen: profe. Porque

este que no hace nada no le pones 0, porque 0 significa nada, entonces les digo porque el sistema de evaluación no me lo permite, desde ahí lo replantearía y los que no hacen nada que pierdan” (E10). Y con esto en mente, se hace necesario promover procesos de reflexión, investigación, sistematización y profundización que permita indagar cuáles son las tensiones existentes entre las prácticas educativas que se generan en el aula de clase que dan cuenta de la relación existente entre lo que se evidencia en la práctica y lo que se concreta en el sistema evaluativo de los estudiantes.

No es muy claro, desde el discurso de estudiantes y docentes, que se involucre al estudiante en los procesos de estructuración de las prácticas de evaluación porque el docente la concibe como un ejercicio que le compete exclusivamente a él de manera unilateral.

Es reiterativa la tendencia a asumir y concebir la evaluación desde el discurso de lo normativo y un instrumento de control. Es decir, se evidenció que para los docentes el punto de partida, y el más fundamental para determinar el aspecto evaluativo es la legislación, o sea, que el SIEE es definido desde las directrices dadas por el Ministerio de Educación Nacional. Para el caso de esta investigación, la evaluación obedece al decreto 1290 de 2009 del MEN.

Se hace necesario, en lo observado, asumir la evaluación como proceso que oriente el aprendizaje, que garantice la formación democrática, la acción formativa, la interacción permanente de todos los sujetos y entes implicados en ella y la apuesta ética en la estructuración de sujetos críticos y autónomos.

Como se puede ver, la evaluación en la IELI es un discurso donde se impone la hegemonía del sujeto docente “yo le he dicho a mis compañeros que con un taller no se



recupera una materia, se recupera un logro, pienso que el que perdió así tengamos que responder afuera en la puerta, no podemos seguir mandando gente mediocre a la calle y eso le baja el nivel al colegio, pienso que el sistema de evaluación está muy bien planteado, me gusta. “Sólo cambiaría que se evalúe desde 0”; “No voy a regalar la materia por lo que me vayan a poner a mí en la evaluación” E-10. Dado que no se asume la evaluación como un asunto donde confluye lo diverso y la otredad, se hace necesario reconocer la complejidad de los actos humanos y sobre todo de los actos pedagógicos.

Cuando se habla de participación se exige tener en cuenta otra dimensión y es la posibilidad de estar informado, porque solo al estar informado es posible la participación real. Participar significa emitir opinión, ser escuchados, tomar parte de decisiones, eso es realmente participar.

Gran parte de los ejercicios de participación en el aula y fuera de ella son convención. Ponemos cortapisas al alcance de la participación en un mundo donde, en ocasiones, lo infantil y juvenil tiende a ser un término peyorativo. La voz distante del otro en una sociedad caracterizada por la marginalidad donde poco se pone en práctica el principio de responsabilidad como un redimensionamiento del imperativo kantiano. La paridad como posibilidad de interlocución.

Es imperativo indagar y propiciar tipos de evaluación distintas ya que el actual formato de las disciplinas exige cumplir con una estructura rígida que genera un efecto perverso ya que se proclama una enseñanza para que se responda bien la prueba o prueba escrita. La Institución Educativa puede llegar a arruinar la vida de maestros y estudiantes al imponerles premisas desde un currículo disperso, atomizado, producto de una contemporaneidad que separa y desintegra. “La evaluación depende de cada docente y por

eso puede ayudar a motivar o por el contrario desmotivar”. “A pesar de todo, seguimos organizados en filas, columnas, profesor al frente, es el que habla, la disciplina, eh... aquí, eh... los colegios manejan mucho la disciplina tradicional todavía; el modelo conductista, si usted hace las cosas bien tiene un premio que es la nota” (E-7).

Hoy solo se centra el interés en las evaluaciones a gran escala y poco se mira lo que pasa en el aula y esto último tiene un mayor impacto en los estudiantes y docentes, por ende, en todo el sistema educativo. “La evaluación es la que determina la continuidad o no de los estudiantes” (E11) “[...] desde el punto de vista de la matemáticas de los muchachos, uno es tratando de mejorar la evaluación desde ciertos puntos de vista, dándoles un enfoque diferente, otra forma de evaluar, eh, otra connotación para que el muchacho aprenda y uno como que entre más días lo hace las cosas van es como a la inversa, uno tratando de mejorar para que ellos mejoren y pareciera que fuera lo contrario, entre más días más apatía por la evaluación, eso así como entre otras cosas” (E-8). Se evidencia así una carencia en procesos de formación de docentes sobre el asunto de la evaluación en el aula, específicamente, y se pretende llevar al docente a abrir su mente en torno a la necesidad de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula, aunque esto tome tiempo y mucha paciencia, desde la discusión pedagógica, la argumentación y el trabajo con los otros. La reflexión necesaria en torno a los conceptos que constituyen el saber del docente y lo que lleva al aula, cuál es su mirada, el contexto, la práctica de la calificación que perviven en el aula a pesar de sus efectos nocivos en los procesos de aprendizaje.

A veces, incluso, no se logra salir de la tensión y el afán del docente por cubrir mucho contenido y memorizar para avanzar, sacrificando con ello la posibilidad de generar profundización y favorecer la meta cognición. “Lograr pues que la mayoría de los

estudiantes pueden desarrollar la actividad que es lo que se pretende, entonces hay que mirar los recursos, los contenidos que son tan importantes, como se van a desarrollar los contenidos, como va a ser la pregunta de investigación, qué se va a hacer para desarrollar el contenido, después cómo voy a aplicar la evaluación en el aula para que ellos alcancen la competencia". (E-7).

Es claro que si bien el docente debe repensar sus tareas y evaluaciones desde los procesos cognitivos que se involucran de parte del estudiante, "el impacto de lo evaluativo es un proceso, es un proceso yo no te puedo decir que ellos al final del año van a saber todo, pienso que ellos si aprenden, si aprenden, no de la manera como nosotros quisiéramos, ni a la velocidad que nosotros quisiéremos, pero sí aprenden, el impacto es un proceso, yo creo que el impacto se vería sí... si el profesor por ejemplo que va para séptimo continuara con el proceso" (E-7). Su labor puede homologarse en muchas ocasiones a la figura de juez o entrenador en comparación con sus funciones; así, un juez en el escenario de unos juegos olímpicos, por ejemplo; en donde el estudiante estaría en el lugar del atleta en este proceso los jueces solo asignan un puntaje ante la actuación del atleta, claro está, que hay diferencias, porque el atleta sabe exactamente que le califican y en el caso del aula, no siempre el estudiante sabe que es lo que se pide de él. Por otro lado, si se quiere ayudar al atleta a mejorar, se requiere la figura del entrenador, que no asigna puntaje, sino que ayuda al atleta a transformar su desempeño por medio de la reflexión sobre su práctica específica; es decir, qué le falta para lograr hacer las cosas de la manera esperada; el docente es a la vez entrenador y juez, pero solo el entrenador forma, y logra transformar.

Resultó valioso para este proceso de investigación, el aporte de Pedro Ravela (2017) con relación a lo que él tipifica como uso excesivo de la calificación que opera en contravía de los procesos de aprendizaje y termina siendo un factor que pervierte el ejercicio de aprender y de enseñar: “justamente con Víctor estábamos hablando que nosotros somos muy tradicionalistas y que nosotros fuimos criados y fuimos educados en una, en un sistema y que prácticamente es lo que nosotros reflejamos en el aula de clase”. (E-8) dicen los maestros.

Por otra parte, William Dylan (2003), investigador estadounidense, recomienda no calificar si se piensa en describir procesos porque una vez puesta la nota, lo demás no importa, a esto se agrega que lo que el docente haga no asegura el aprendizaje del estudiante, porque este proceso lo hace el alumno, pero el docente es responsable de contribuir de manera significativa a que esto ocurra. Es decir, se debe involucrar más al estudiante en la revisión y control de lo que hace para que él desarrolle responsabilidad, criterio y capacidad de reflexionar de manera autónoma en torno a sus propios procesos. A eso se debe llegar, para garantizar: meta-cognición, autorregulación y estructuración de sujetos emancipados, intelectual y políticamente.

La calificación es a su vez para Ravela (2017) como una especie de pócima, una mezcla confusa, una alquimia misteriosa, esotérica, de la cual surge, finalmente un número que no siempre es claro ni para el docente ni para el estudiante, que hay detrás de ese número?; nadie lo sabe con total certeza, además del peligro que se corre cuando se califica por ejemplo, solo el esfuerzo y no se hace consciente al estudiante de que solo esforzarse no produce aprendizaje ni lo garantiza, y eso termina haciendo de la nota un asunto monetario, dónde se enseña a trabajar para la nota y no por el aprendizaje “tenemos una evaluación de

todo el periodo en la novena semana y eso arroja, pues, como lo que los muchachos, eh..., lo que adquieren en la enseñanza y el aprendizaje” (E8).

Consideramos que se debe invertir y poner el foco en los procesos de aprendizaje, no en una mezcla de aspectos que se promedian sin que exista ninguna relación entre ellos, es decir hacer la tarea de describir más, para que el estudiante sea quien reflexione y no llevar al aula lo mismo que hacen las evaluaciones a gran escala. “Pero la verdad es que todavía se ve todo, así el maestro piense que no está en un modelo tradicional y que está muy moderno o que está muy avanzado constructivista, todavía se evidencian prácticas que dejan que desear” (E9). “Siento que la evaluación es fundamental porque nada haríamos con impartir algún tipo de enseñanza, orientar cualquier tipo de actividades insistir a los estudiantes que se incursionó en el campo del conocimiento”, “si no hay un control si no hay una medida lo más completa posible que, entre otras cosas, es la que nos da a nosotros un sistema de evaluación que tenemos. Pues a nivel de todas las instituciones, y en el caso de nosotros por el SIEE, la verdad no habría un seguimiento completo no podríamos ofrecer resultados y eso son importantes porque de los resultados dependen la promoción de los estudiantes y también depende pues el nivel que la Institución tenga” (E1).

Redondeando. Es necesario que las prácticas pedagógicas de evaluación en el aula, se definan a partir del contexto en el que se encuentra la comunidad con la que se trabaja y desde allí se desprenden una serie de metodologías y didácticas que son necesarias para que el estudiante adquiera el conocimiento más fácilmente.

Según las concepciones que se encontraron en los entrevistados, las prácticas pedagógicas se entienden como las maneras de dar la clase, de transmitir los

conocimientos que, a veces, son activas, dinámicas, flexibles y otras veces, la mayoría se evidencian como tradicionales.

En otra de las apreciaciones de los entrevistados se considera, “que las prácticas pedagógicas de evaluación, surgen de una representación mental que pretende hacer posible el aprendizaje del estudiante”, lo que permite articular diversas estrategias metodológicas. Lo que nos permite decir que en las prácticas de evaluación no se evidencia la correspondencia con un solo modelo pedagógico, ya que lo que prima es lo social dentro del contexto. Además, se resalta el uso adecuado de las nuevas tecnologías, el método científico y la construcción del conocimiento desde la actividad.

En ese orden de ideas, se percibe el interés por avanzar en el sentido de pensarse los docentes más como guías y orientadores, sujetos políticos y adultos significativos a seguir, siendo el prototipo de cambio, interactuando en su intervención con tacto, ternura y afecto, sabiendo controlar sus emociones y sus impulsos primarios ante una situación compleja en el aula, propiciando la participación, la sana convivencia y la enseñanza de habilidades sociales, promoviendo procesos de negociación, de reciprocidad, de actuación permanente de todos los actores, brindando elementos para fortalecer criterios y valores.

Finalmente, hay que decirlo, es necesario y urgente comprometer a todos los sujetos en el direccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, un espacio (escuela) y un saber (pedagogía). En este caso la práctica asume las diferentes relaciones que se dan en ese contexto, como los procedimientos, estrategias y acciones, estableciendo normatividad y jerarquías en el tiempo y espacio donde se realizan, encaminados según los objetivos a alcanzar, los temas a enseñar, las posiciones y disposiciones de los escolares, acorde a la unidad didáctica, al currículo y a la filosofía institucional.

Como dato final interesante, los docentes participantes en la entrevista también expresan que las prácticas evaluativas “producen angustias, temores, miedos, sensaciones que pueden llevar al fracaso del proceso enseñanza y aprendizaje” (entrevista E-10), es aquí, donde se evidencia claramente las implicaciones de las practicas es la evaluación en el aula y se demuestra que es muy difícil transformar la teoría en acción práctica, por lo que se recurre a confiar ciega y plenamente en experiencia adquirida y la práctica, y a acudir solo a la norma como garantes de solidez y al ejercicio de prácticas de poder que no son siempre beneficiosas para los sujetos que las ejercen ni para aquellos contra quienes se ejerce.

#### **4.1 Relación Entre el SIEE y las Prácticas Evaluativas de los Docentes desde la Percepción y la Experiencia de los Estudiantes.**

Partiendo de los hallazgos encontrados en las encuestas realizadas a los estudiantes en dos momentos diferentes de la investigación, se puede afirmar que no reconocen lo que determina el SIEE con relación a la evaluación y las prácticas de aula de sus docentes<sup>8</sup>. Ahora bien, a partir de la revisión documental realizada se puede afirmar que el SIEE, de la IELI se encuentra en concordancia con lo que se plantea en el modelo pedagógico institucional y en su Proyecto Educativo Institucional, sin embargo, sus postulados sobre evaluación no son evidentes para los estudiantes en las prácticas de aula de sus docentes. En el SIEE se postula que “la evaluación escolar, es la acción permanente por medio de la cual, se busca apreciar, estimar y emitir juicios de valor, sobre procesos de construcción del conocimiento, procesos pedagógicos, formación de ciudadanía y resultados internos y externos con el fin de elevar y

---

<sup>8</sup> Recordemos que el SIEE establece los referentes normativos, las definiciones, los criterios de evaluación y promoción, la escala de valoración institucional, las acciones, las estrategias, las instancias y los procedimientos que garantizan la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes.

mantener la calidad y pertinencia de los mismos” (SIEE, 2017, p.3), pero cuando se les pregunta a los estudiantes si las evaluaciones que se les aplican son una acción permanente, o si de ellas se derivan procesos individuales de acompañamiento y mejoramiento para los estudiantes en caso de que haga falta, el 39.4% no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que permite inferir, que es una acción que se puede llevar a cabo solo en algunos momentos, en determinados contextos, o de manera esporádica y no de manera frecuente y regular, pues si sumamos el porcentaje de estudiantes que están en desacuerdo (22.9%) con los que están totalmente en desacuerdo (3.5%) se iguala y supera el valor porcentual de aquellos que están de acuerdo y que así lo consideran (26%).

El SIEE determina que los procesos de evaluación, además de ser permanentes, tienen que dotar de insumos al docente para que realice y/o adecúe sus planes de área y de aula en función del acompañamiento y mejoramiento de los estudiantes en su ejercicio de aprendizaje y de desarrollo de competencias, pero de la respuesta obtenida por parte de los estudiantes, se infiere que son prácticas presentes (no constantes) en el aula de clase, pero no de manera explícita y recurrente (o al menos no es explícito para los estudiantes), pues mientras que la mayoría no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 23.4% está en desacuerdo, tal vez por desconocimiento de dichas prácticas.

Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre si conocen o no los criterios, técnicas, estrategias e instrumentos con los que han de ser evaluados, se encuentran respuestas no consensuadas, porque, a pesar de que el 57% de los estudiantes dice sí conocer sus criterios de evaluación, el resto de la población no está seguro de conocerlos o no, lo que permite deducir que no es una práctica recurrente o evidente para todos los



estudiantes, y lo que trae consigo la necesidad de hacerlas explícitas tanto para docentes como para estudiantes en el ejercicio de las prácticas de aula.

En el mismo sentido, cuando se indaga, con los estudiantes, sobre si se realizan refuerzos individuales, o recuperaciones de manera permanente, o que si con la entrega de informes en cada periodo académico, se les suministra también, planes de recuperación con sus respectivos cronogramas de desarrollo y sustentación, las respuestas también fueron variadas, indicando, en términos generales, que estas acciones no eran recurrentes y que pasaban en algunos momentos y en otros nos. En términos generales, desde la perspectiva de los estudiantes, no concuerda lo que designa el SIEE, con las prácticas de aula de los docentes.

#### **4.2. Relación entre el SIEE y las Prácticas Evaluativas desde la Percepción y la Experiencia de los Docentes**

A partir de las encuestas realizadas a los docentes, afirman que en sus prácticas de aula, sí se reflejan las directrices del SIEE. Para ellos, sus prácticas de aula son coherentes con las características de la evaluación planteadas por el SIEE, porque afirman que su evaluación obedece a un proceso integral, sistémico y objetivo, en donde se contempla al estudiante como un sujeto independiente, dotado de características particulares en sus maneras y formas de aprender. Para el equipo docente, sus acciones de seguimiento y mejoramiento son prácticas permanentes y se dan como resultado de los ejercicios evaluativos que realizan a lo largo de los 4 periodos académicos y del año lectivo. Así mismo, casi el 80% de los docentes encuestados está entre de acuerdo y totalmente de acuerdo, cuando se les pregunta si realizan adecuaciones metodológicas a sus prácticas de

aula en relación con los contenidos diseñados para la consecución de logros y el desarrollo de competencias, mientras que el 88% está entre de acuerdo y totalmente de acuerdo con darle a conocer a sus estudiantes sus criterios de evaluación antes de cada ejercicio evaluativo, al iniciar cada periodo académico o el año escolar.

Ahora bien, dentro de las respuestas obtenidas por los docentes, se encuentra una recurrencia particular en cuatro de ellas, en donde, ante los enunciados planteados, el 88% de los docentes decían estar de acuerdo, o totalmente de acuerdo, mientras el 12% afirmaba no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Este indicador permite ver que, ante preguntas sobre sus prácticas de aula, o sobre sus quehaceres, los docentes respondían positivamente atribuyéndose dichas acciones o cuando se les preguntaba si a lo largo del año hacían adecuaciones en sus prácticas de aula, tanto de metodología como de contenido, para la consecución de los logros según el desempeño de los estudiantes; o si al iniciar el año o el periodo académico, daban a conocer con anticipación, los criterios, las técnicas, las estrategias o instrumentos con los que iba a evaluar a los estudiantes. En dichas preguntas ninguno de los docentes respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, lo que permite pensar que, si en las cuatro preguntas fue el mismo 12% que respondió no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, es porque hay prácticas docentes que no son tan claras o evidentes para todos los docentes, ya sea por el desconocimiento de las prácticas de aula de sus colegas y pares, o porque no hay criterios claramente establecidos para dichas prácticas. O, porque son prácticas que se desarrollan sólo en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias y no de manera permanente, como lo indica el otro 88% de docentes.

De otro lado, las entrevistas semiestructuradas refuerzan la información obtenida desde las encuestas. Los docentes afirman tener en el aula lo que los estudiantes, desde las encuestas, afirman que no han evidenciado. Para los docentes la evaluación es un proceso que les permite medir a los estudiantes, medir su conocimiento, establecer escalas evaluativas y numéricas con relación a los valores que los estudiantes reflejan en el aula. Los entrevistados, afirman tener en cuenta a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales dentro de sus aulas al pensar en ellos y diseñar estrategias de evaluación y prácticas de aula solo para ellos, según sus necesidades, solo uno de ellos manifestó que era difícil hacerlo.

Cuando se les preguntó en las entrevistas, por si conocían lo que determinaba el SIEE, todos respondieron que sí, que lo conocían y todos, de alguna manera, enunciaron los elementos que contemplaba; sin embargo, la respuesta de todos no concuerda con lo que realmente plantea el SIEE, porque esta normativa institucional plantea varias preguntas sobre el quehacer pedagógico, más no explica cómo llevarlo al aula. Habla de periodicidades y características generales, pero no nos dice cómo hacerlo desde la práctica de aula de los docentes. Esto podría ser muestra de que en algún momento leyeron el SIEE o recibieron una capacitación sobre él, pero no necesariamente de que sea aplicado en el aula.

Sin embargo, cuando se les hicieron preguntas de tipo ¿cómo evalúa el impacto de las prácticas de evaluación de los estudiantes en el aula?, ¿considera que el SIEE promueve el aprendizaje de los estudiantes y está en función de los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje?, o ¿considera que el SIEE tiene corresponsabilidad con las prácticas de evaluación que se concretan en el aula?, las respuestas fueron todas afirmativas, sin

embargo, ambiguas, en cuanto a que no expresaban ni describían el impacto de la evaluación, ni la forma de cómo se lleva a cabo en las prácticas de aula.

De acuerdo con todo lo anterior, y para dar respuesta al tercer Objetivo Específico de la investigación digamos que se pueden entrever algunos contrastes entre la percepción de estudiantes y docentes en lo que respecta a las prácticas evaluativas en clase, el proceso evaluativo como tal, y la relación de éste con lo estipulado en el SIEE.

Es así como al relacionar y contrastar las respuestas dadas por los estudiantes con las de los docentes, se hace evidente una incoherencia sobre sus respectivas percepciones en relación con las prácticas reales de aula en términos de evaluación y lo que señala el SIEE como el deber ser de la evaluación en la IELI. Cuando se hace una lectura paralela entre las respuestas de estudiantes y docentes a la misma pregunta, pareciera que se hace una lectura de dos contextos académicos diferentes y de escenarios educativos completamente distintos y distantes entre sí. Cuando se les pregunta a los estudiantes por las prácticas de aula de sus docentes, la mayoría no logra reconocer en ellas lo estipulado por el SIEE como las características propias de la evaluación, mientras que, cuando se les pregunta a los docentes por dichas prácticas, ellos sí aseguran que las realizan y que hacen parte de la cotidianidad de sus aulas de clase.

Pareciera irónico, pero las respuestas se contraponen y se contradicen entre sí, lo que permite concluir que no existen vasos comunicantes explícitos entre docentes y estudiantes que les permitan llegar a consensos discursivos o de percepción frente a los mismos objetos de análisis. A manera de ejemplo, mientras que el 88% de los docentes afirma que da a conocer los criterios, técnicas, estrategias o instrumentos con los que evaluará a los estudiantes, la mayoría de los estudiantes dicen no reconocer dichas

prácticas o no estar de acuerdo con los enunciados. Esta misma situación se ve en repetidas oportunidades frente a enunciados y preguntas diferentes, donde para los estudiantes los consensos y sobre todo los procesos comunicativos ante una situación particular son casi inexistentes, pero para los maestros son prácticas recurrentes. Una muestra de ello ocurre cuando se le pregunta a los estudiantes por los refuerzos y las recuperaciones permanentes, donde casi el mismo porcentaje de que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que sean una práctica permanente, es la misma cantidad que está de acuerdo con dicho enunciado, mientras que, desde la percepción de los docentes, el 88% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que son prácticas recurrentes.

Aquí se observa, en términos generales, que existen dos visiones de un mismo objeto de análisis. Dos percepciones ligadas al rol de los actores en el aula, una desde la percepción de los estudiantes para quienes no quedan claras las acciones de sus maestros en el aula con relación al SIEE, y la otra, desde la perspectiva de los docentes, quienes aseguran que sus prácticas son coherentes con lo que designa el SIEE, al tiempo que son permanentes y están vinculadas al ejercicio cotidiano de su docencia.

No obstante, y como resultado particular y congruente de la investigación, tanto estudiantes como docentes reconocen que no existe una atención específica destinada a la evaluación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales –NEE- que contemple procesos de reestructuración metodológica o adecuación de estrategias evaluativas según sus necesidades específicas. Con relación a los estudiantes, solamente el 30.7% está de acuerdo con que los estudiantes con NEE cuenten con estrategias evaluativas según sus necesidades de formación, lo que indica que la mayoría de los estudiantes no conocen o no están enterados de dichas estrategias; mientras que no todos los docentes establecen

estrategias evaluativas para dichos estudiantes según sus necesidades educativas. Según las respuestas que dan al enunciado, que van entre no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo, se puede deducir que solo algunos lo hacen en momentos determinados, más no en todos los casos de estudiantes con NEE.

En síntesis, estos resultados dan cuenta del desconocimiento que tienen los docentes sobre las prácticas de aula de sus compañeros así como de la heterogeneidad presente, al tiempo que revelan una falencia en herramientas de formación para poblaciones con NEE. Ambas cosas estarían en contravía de lo que determina el SIEE, porque éste indica que los estudiantes con NEE deben contar con estrategias específicas según sus necesidades de formación.

Finalmente, la desatención de los estudiantes con NEE se convierte en un punto de encuentro y concordancia entre docentes y estudiantes que permite evidenciar que la realidad que se está observando es la misma, solo que, desde diferentes perspectivas, lo que a su vez, permite interpretar la carencia de puntos convergentes entre docentes y estudiantes en términos de evaluación.

## Conclusiones

Cuando se inicia con la indagación sobre la conceptualización y los elementos constitutivos de las prácticas de evaluación en el aula se encuentra que el discurso docente es poco articulado en términos pedagógicamente conceptualizados. En otras palabras, el docente reconoce que existen unas corrientes del pensamiento acerca de los elementos presentes en el aula (didáctica, método, modelo pedagógico, evaluación), pero no posee un conocimiento profundo sobre ellos; de hecho, considera que es fundamental por ejemplo, evaluar, pero le cuesta apearse al modelo pedagógico construido en y desde su quehacer cotidiano como docente. Es por ello que el docente asume a veces la cuestión de las prácticas de evaluación como un aspecto que define su didáctica, que no necesariamente hace parte del modelo pedagógico e incluso, limita sus prácticas de evaluación asumiéndolas desde su propia concepción del proceso de enseñanza. En su discurso manifiesta responder a unas supuestas necesidades específicas de la escuela en la que se encuentra, en un contexto que define desde y solo con la carencia.

En lo que respecta a la concepción que los estudiantes tienen acerca de los aspectos pedagógicos presentes en el aula, la elaboración es escasa, ya que la gran mayoría desconoce los conceptos presentes y constituyentes de las prácticas de evaluación y, menos aún, cuál es su propósito en la tarea educativa. Frente al sistema de evaluación reconocen que está definido, pero también reconocen que no tienen un saber específico sobre el SIEE que los cobija, es más, se limitan a conocer cuáles son las causas de no promoción, pues el sistema educativo, de una u otra forma, también les ha mostrado que lo más importante es poder pasar al grado siguiente.

De esta manera, se puede concluir que la evaluación, el modelo pedagógico y el SIEE no se corresponden. Ya que uno se agota en la didáctica instrumental y los otros se limitan a lo que el Estado le plantea a través de un decreto, por ello el docente en sus prácticas de aula encuentra complejo ajustar los conocimientos enseñados con la evaluación de los mismos.

Un asunto concluyente, y que fue una constante a lo largo del trabajo de campo, es que los docentes consideran como esencial en sus prácticas de evaluación la cuestión del contexto. Para ellos determinar el tipo de evaluación y la metodología que van a utilizar, así estas no se correspondan, lo primero es determinar el contexto en el que se encuentra la IELI, pues son conscientes de las particularidades de estas y por ello, dicen establecer primero el diagnóstico de sus estudiantes y el entorno que los rodea.

Para ir finalizando recordemos que el propósito de esta investigación ha sido analizar las prácticas docentes de evaluación en el aula y su relación con el sistema formal de evaluación. Dicho análisis se centró en el docente, sin olvidar al estudiante, al intervenir en las situaciones propias del aula, en correspondencia con el ambiente, las relaciones interpersonales, la comunicación con los estudiantes, la reflexión pedagógica, así como las creencias y las percepciones que se tienen sobre la evaluación.

Teniendo en cuentas esas metas y los hallazgos planteados con anterioridad consideramos pertinente aquí hacer las siguientes disquisiciones.

La historia de la evaluación es una especie de nudo complejo en su relación interna con lo pedagógico y externamente en su relación con las políticas públicas, por eso hay que abrir el debate en las Instituciones Educativas sobre los impactos de la evaluación escolar, de sus implicaciones y dimensiones éticas, críticas y comunicativas; que son un



tema recurrente en la historia de la educación en nuestro país, pero no por ello menos relevante y significativo para los procesos de aula.

En tal dirección resulta pertinente mirar la evaluación como ese escenario potente donde los sujetos indagan ética, crítica y permanentemente sobre su lugar en ella. Porque la foto inicial puede revelar asuntos inamovibles de problemáticas que nos aquejan en los contextos específicos del aula, pero que no parecen trascender la reflexión oportuna desde las instancias educativas de la escuela o fuera de ella en las políticas educativas públicas.

Es claro, además, que nos convocan los mismos problemas en torno a lo educativo y podemos ubicarnos desde diferentes lugares de enunciación donde la constante es, y muchas veces ha sido, la pregunta sobre la evaluación como si estuviésemos en un círculo vicioso del tiempo en el cual se recrean una y otra vez los mismos problemas, con nombres diferentes. Solo cambian las generaciones y los matices del problema, e incluso pueden cambiar las categorías en las cuales se centra la mirada y la preocupación, dependiendo del país y de la época, pero en este caso puede resultar favorable abordar la problemática desde las miradas del poder, de la política, de lo ético, de lo pedagógico y de la norma.

Nuestro país está sometido siempre a parámetros de políticas educativas que son importadas, es decir que no se construyen necesariamente desde el conocimiento específico de nuestras realidades y contexto específicos y la evaluación surge desde la coyuntura que se estructura política y económicamente desde los mandatos de estamentos internacionales como la OCDE.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> La OCDE es la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos que reúne 34 países (entre ellos Colombia) y cuya finalidad es lograr la coordinación de las políticas de Estado con los asuntos económicos y sociales.

Igualmente, cabe establecer la misma situación para la figura del maestro que queda entonces atrapado en la coyuntura que exigen las políticas internacionales, de tal manera que cuando se le interroga sobre el por qué y el para qué de su actuación, la respuesta esperada siempre es en términos de la norma: “porque lo dice el reglamento” es decir que la norma, y no lo pedagógico, tiene el mayor peso en la estructura conceptual del maestro.

Nuestro aporte es que, si bien hay que leer el contexto y la norma, hay que crear y fortalecer desde el lenguaje, desde el saber y el ser pedagógico del maestro una participación ejercida desde la responsabilidad ética, política y social para transformar con argumentos pedagógicos las prácticas educativas entorno a la evaluación. Aunque resulte complejo y difícil es posible convocar y propiciar espacios de participación para la transformación social desde procesos políticos de emancipación. En los que se logre pasar del discurso al nivel de la intervención y la acción específica.

Ahora bien, esta investigación se ha ubicado como elemento discursivo que permite generar una comprensión en el contexto específico de aula para orientar hacia un cambio posible y deseable desde actores y sujetos válidos, política y socialmente, capaces de constituirse en comunidad y equipo de trabajo potente, que pueda incidir en las decisiones de manera diversa y crítica y no solo ser afectado por las políticas públicas.

Si bien es cierto que sobre la Institución Educativa, y más sobre el maestro, se hacen fuertes presiones exigiéndole y responsabilizándolo de gran parte de aquello que pasa en lo educativo, se debe desnudar con argumentos lo difícil que resulta para el docente, resolver de manera mesiánica las perversiones de un sistema que lo desborda y evidenciar así la figura de un maestro que se constituye en un engranaje del sistema

repetiendo y reproduciendo aquello que el guión que las políticas públicas y la norma le exigen y le imponen pero que, además, asume que su labor fundamental es trabajar sobre la condición humana por encima de cualquier consideración técnica.

Enfrentarse a un proceso de investigación demanda, entonces, forzar un cambio de miradas que invite a leer aquello instaurado en la práctica cotidiana desde otras teorías para evitar caer en lugares vacíos de sentido y lograr avanzar en resolver las problemáticas reales que perviven en el aula y permitir que de alguna manera se logre cerrar la brecha existente entre aquello para lo cual se forma el maestro y la acción real que va más allá del guión estructurado desde el poder y el discurso oficial.

El enfoque interpretativo de esta problemática, permitió la identificación de los factores que inciden en la evaluación, con el fin de generar una reflexión pedagógica y, a partir de la misma, ampliar la comprensión de otras situaciones o problemáticas en el aula donde proponemos, por ejemplo; calificar menos y formar más, y para eso urge revisar lo que se hace y cómo se hace.

Se debe ser consciente de que la evaluación forma parte de la enseñanza por lo que no tiene un carácter de conclusión, y mucho menos sumatorio y de promedio. Por el contrario, busca conocer, e indagar cómo aprende el estudiante, cómo organiza y usa su aprendizaje, cómo se autorregula y cómo construye significado.

La realidad dista de lo que planeamos y la evaluación es la prueba de ello. La evaluación nos dice si se debe cambiar y re-significar el modo de enseñar, pensar en los procesos cognitivos que entran en juego y qué situaciones se plantean a los estudiantes.

Hay tareas de solo memoria y que carecen de contextos, hay tareas que no le piden al estudiante resolver nada y carecen de objetivos claros de aprendizaje. Hay tareas de solo

aplicación en contextos y situaciones irreales, y dada la preocupación constante y creciente en torno a los procesos de medición, que se reduce a la mera calificación, se intenta superar el proceso de reducir lo pedagógico a un asunto de mirar resultados sin generar reflexión que trascienda la preocupación por lo numérico y la reflexión en torno a las implicaciones éticas de lo evaluativo.

En efecto, nos preguntamos ¿será entonces posible, pensarnos una evaluación que no dependa necesariamente de la calificación? Si en nuestro contexto las prácticas de evaluación no se construyen, sino que se heredan; ¿será posible generar alternativas en y desde la cotidianidad de las aulas que propendan por unas prácticas de evaluación más formativas innovadoras y creativas, capaces de romper el círculo vicioso de unas prácticas heredadas que se resisten a ser transformadas a pesar de sus penosos y desastrosos resultados?

Si bien, la escuela moderna surge y se desarrolla históricamente en el contexto de lo fabril, es dable pensar en ella como un espacio donde transita el conocimiento y, por ende, la capacidad de autocrítica y auto transformación desde la mirada pedagógica de sujetos dialogantes que construyen con el lenguaje y desde la premisa de estructurar sujetos capaces de transformar y no de ser simples instrumentos pasivos al servicio del poder y de las hegemonías existentes, es decir, de emanciparse y generar nuevas apuestas políticas críticas y éticas.

De esta forma, se intenta hacer la tarea de educar de la mejor manera tratando de tener una praxis alternativa, volviendo ésta una experiencia investigativa a través de reflexiones plasmadas en los diarios de campo, en los planes integrales de aula, en las reflexiones de las comisiones de evaluación, en las jornadas pedagógicas, en las reuniones

del Consejo Académico; quizá en las salas de profesores y sobre todo en el aula de clase con los estudiantes como sujetos válidos de saber con el fin de transformarlas y mejorarlas día tras día.

Es de vital importancia asumir que la reflexión pedagógica como eje del proceso de revisión de lo que sucede en el aula es la que permite guiar la investigación, porque la sola información del quehacer pedagógico no es suficiente. Por ende, es importante la reflexión fundamental sobre los referentes conceptuales que se han abordado en el modelo pedagógico, la evaluación de los estudiantes en el aula, prácticas pedagógicas, metodologías, enfoques, currículo, y demás aspectos que se han aprendido en los procesos de formación docente, la universidad y sobre todo en el diario vivir, para construir un verdadero sentido, orientando la acción pedagógica y la práctica de aula en torno a la reflexión; significa entonces, dejar a un lado una educación tradicional que ya parece agotarse y carecer de sentido y pertinencia y convertir la enseñanza y el aprendizaje en oportunidades de participación donde tanto docentes como estudiantes se encuentran con el deseo de ser cada vez mejores desde sí mismos; es reevaluar las estrategias de enseñanza que se utilizan para hacer del aprendizaje un espacio dinámico y enriquecedor desde la experiencia cotidiana.

Finalmente, hay que anotar que tanto el proceso como los resultados de la presente investigación han venido siendo presentados a las distintas instancias institucionales y, al mismo tiempo, se vienen desarrollando acciones de mejora lideradas por la rectoría, basadas en los hallazgos y en las discusiones suscitadas.

## Recomendaciones

Desde la reflexión en la investigación acerca de las prácticas pedagógicas, el modelo pedagógico y la evaluación en el aula como categorías analizadas se pueden realizar una serie de propuestas que respondan al posible mejoramiento institucional.

En cuanto a las practicas pedagógicas en el aula el docente debe ser capaz de crear ambientes de aprendizaje exitosos que emerjan de las capacidades y situaciones propias del contexto concreto de cada comunidad educativa. Para ello, debe considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, es decir, reconocer las formas con las cuales desarrollan mayor concentración, motivación, para hacer uso de las herramientas cognitivas como la observación, razonamiento, el análisis y la síntesis, entre otras.

Los docentes efectúan su función por medio de sus prácticas pedagógicas en el aula. De allí, que resulta necesario realizar un análisis crítico respecto de ella, tanto en términos de los aspectos que ésta implica, como de los efectos que tiene para los resultados del proceso. Tener conocimiento de ello, les permite poner en práctica alternativas didácticas innovadoras que propicien que el proceso de aprender sea significativo para cada estudiante, atendiendo a aquellos que tienen necesidades especiales o discapacidad, o a quienes tienen alto o bajo nivel de desempeño.

En cuanto a la evaluación el asunto es más complejo por el hecho de que algunos estudiantes no muestran haber aprendido un mismo contenido al mismo tiempo que los demás, lo que no significa que en el transcurso del grado no lo logren (ritmos de aprendizaje distintos), por ello se requiere un seguimiento puntual a cada estudiante. Además, conviene que los docentes comprendan el sentido de la evaluación de los estudiantes en el aula, es decir, que los docentes cuenten con espacios para la reflexión y

retroalimentación como una posibilidad de mejora de los procesos y no como requisito para ser promovido o como un resultado para clasificar como una institución de calidad.

Es por ello que a través de la enseñanza y el aprendizaje se da una relación estrecha a través del proceso de transmisión cultural, distribuyendo y legitimando una forma de interpretar la realidad, una forma de comportarse en la sociedad y un lenguaje para expresarse.

En ese orden de ideas, las reflexiones dadas frente a las categorías de la investigación implican significados diversos frente a los discursos de los estudiantes como el de los docentes y de otros agentes que están insertos. Cada categoría: práctica pedagógica, modelo pedagógico y evaluación en el aula implica la existencia de significados, no siempre compartidos, de elementos implícitos y contradictorios, ambigüedades, confusiones y problemas que lo convierten en procesos altamente complejos, que requiere de espacios de reflexión, discusión y negociación permanentes para una comprensión correspondiente y que lo transformen en una situación que se va a traducir en que las categorías tratadas y en general las prácticas pedagógicas van a ser redefinidas constantemente.

Finalmente, otras investigaciones o temas de investigación, que se pueden desprender de los hallazgos y del proceso investigativo pueden ser en primera instancia; reconocer la importancia de observar, registrar y analizar las prácticas pedagógicas reales en las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín como una ruta para avanzar en las propuestas educativas. Por esta razón, se propone un trabajo de campo que permita el análisis a través de encuestas a estudiantes acerca de las prácticas pedagógicas de sus docentes, entrevistas a docentes, observaciones de sesiones de clases, lecturas de los

diarios de campo y grupos de discusión con estudiantes y otros de docentes como comunidades de aprendizaje.

Los resultados, invitan a seguir investigando en la misma dirección y a abrir otras de pertinencia, tales como el papel del diagnóstico en la definición de estas categorías, así como las experiencias en innovación educativa, las experiencias significativas y las buenas prácticas de docentes que incluyan objetivos de procesos, orientados al mejoramiento de éstas y de la evaluación.

Esto conlleva a proponer que el trabajo investigativo debe ser una actividad continua, en el que los procesos de formación deben de ser la prioridad, y en la que los tiempos con los cuales cuente el docente sean concretos y pactados entre todos los estamentos educativos.

Las políticas existentes frente a este asunto evidencian poco compromiso y continuidad por parte de la Secretaría de Educación y el Estado y solo se centran en la toma de resultados a través de pruebas censales uniformes que ponen en evidencia la inequidad y lo injusto e incoherente de medir a todos con el mismo rasero sin importar las diferencias que plantean el contexto y las particularidades. Este tipo de investigaciones promueve la reflexión desde la propia aula como un criterio válido que haga presión sobre las políticas públicas y promueva unas prácticas de evaluación que superen la calificación y medición escolar haciendo posible oportunidades de construcción de lo humano por encima de estándares y políticas de calidad con enfoque mercantilista.



En el ejercicio investigativo no solo se llega a conclusiones con relación única y exclusiva a los objetivos planteados inicialmente o a la pregunta. Aquí se enuncian algunos de los otros hallazgos relevantes en torno a esta investigación y a manera de reflexión.

En primer lugar, digamos que cuando se habla del SIEE como un objeto de estudio susceptible de ser analizado o ser la base de un estudio de caso, se encuentra que poco se han realizado investigaciones con base en él en los últimos diez años en Colombia. Es decir, el SIEE no suele ser un objeto de estudio recurrente o permanente dentro de la investigación pedagógica. Normalmente, es entendido como esa porción legislativa que está entre la legalidad y la realidad de las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, cuando debería ser, más bien, uno de los pilares del ejercicio docente, porque desde su naturaleza y cualidades se le reconoce como el documento que determina y enmarca el sistema de evaluación integral a estudiantes, sus características y los elementos clave tanto para la promoción, como para los ejercicios cotidianos de seguimiento, acompañamiento, refuerzos, recuperaciones y desarrollo de competencias, característicos de la cotidianidad y la naturaleza del aula.

En esa medida, esta investigación se consolida como una pieza de valor porque no solo da respuesta a un vacío de conocimiento específico sobre el SIEE de la IELI, sino porque abre un camino a la exploración de los SIEE como objeto de estudio y referentes legales susceptibles de ser analizados, cuestionados e investigados.

En segundo lugar y, en lo que respecta a lo que plantean los estudiantes, sobre la evaluación, la gran mayoría desconoce algunos términos en la tarea educativa (como realimentación o acompañamiento permanente). Frente al sistema de evaluación reconocen

que se les evalúa y que, por ende, está definido, pero no tienen conocimiento específico sobre el SIEE que los cobija, es más, se limitan a conocer cuáles son las causas de la no promoción.

Las prácticas de evaluación en el aula no corresponde con lo estipulado en el SIEE, la primera se agota en la didáctica y el segundo se limita a lo que el Estado plantea a través de la normativa de turno, más no reflexiona sobre la tarea de la evaluación ni hace aportaciones nuevas según el contexto.

De igual forma, es necesario precisar que los resultados de este ejercicio investigativo deben motivar a los docentes y directivos docentes de la IELI, para hacer una revisión y reflexión pedagógica sobre aquellos insumos que han de tenerse en cuenta para evaluar, modificar, diseñar y reconstruir el SIEE, lo cual supone hacer un análisis permanente de los fines de la educación para efectos de la IELI con base en las necesidades específicas de formación de la población a la que atiende, a su contexto específico y a la normativa local, regional, nacional e internacional.

Como bien es sabido, existen dificultades, posibilidades y necesidades en la cotidianidad de la labor pedagógica y sus prácticas, en donde docentes y estudiantes en sus relaciones y prácticas evaluativas constituyen un elemento fundante y vinculante en la construcción de subjetividades. La estructuración de relaciones humanas, hace que las prácticas evaluativas sean elementos de tensión permanente que puede y debe ser objeto de diálogo, reflexión y producción colectiva dentro y fuera de la Institución. Es importante nutrir dicha reflexión hacia la elaboración de políticas educativas que transformen la realidad desde el conocimiento del contexto específico de una institución pública de ciudad.

Existe, también, la necesidad de analizar las prácticas de evaluación que se implementan en la IELI, en tanto que, son desarticuladas de los procesos formativos; prácticas de evaluación estandarizadas, tradicionales que no dan cuenta de los procesos individuales de cada estudiante. Ello, evidencia las desigualdades y la poca eficacia de las políticas públicas actuales en relación con la evaluación.

Como anotaciones, comentarios y recomendaciones finales es preciso agregar: Es necesario y prioritario fomentar procesos de actualización pedagógica entre los docentes y directivos en temas relacionados con la evaluación del aprendizaje. La evaluación no es ni debería ser el fin de los procesos de enseñanza aprendizaje, su lugar no es subordinar el currículo, el PEI, o el SIEE, al contrario es solo parte del proceso pedagógico y está subordinada al currículo; en nuestro contexto de ciudad existen limitaciones en la formación de maestros en torno a estrategias formativas de evaluación lo que hace que el maestro solo piense en la calificación: los objetivos o intenciones de aprendizaje deben estar claramente definidos y deben ser entendidos de igual forma por el profesor y sus estudiantes. Deben estar igualmente claros los criterios con que se evaluarán las tareas, demostraciones, exhibiciones y resolución de problemas con que el estudiante demostrará el dominio de los aprendizajes, pues su desempeño deberá ser evaluado en relación con los criterios definidos y no comparando su desempeño con el de sus compañeros ni en relación con los deseos individuales de los docentes. En esa medida, los estudiantes deberán participar en la valoración de sus propios aprendizajes y en la valoración del aprendizaje de sus compañeros.

Otras futuras investigaciones relacionadas con este mismo tema pueden ser las relacionadas con las contradicciones del sistema educativo y en especial el asunto de la

evaluación como factor generador de procesos que pueden apostarle a la construcción de lo social y el desarrollo de habilidades “blandas” que podrán garantizar seres más críticos y emancipados en lo individual y lo social.

Cabe aprovechar la oportunidad de hacer consciente la idea de que el aula puede convertirse en un laboratorio para poner a prueba teoría y práctica y en ella pueden y deben surgir enfoques críticos e incluso contradictorios frente al conocimiento.

Se evidencia la necesidad de ejercer prácticas evaluativas reflexionadas, contextualizadas, concienciadas, compartidas y organizadas de manera conjunta por los docentes y estudiantes de la comunidad educativa donde se pueda tomar riesgos, innovar y sobre todo de transformar desde lo colectivo porque en la individualidad se piensa pero se debe llevar a lo institucional vinculando y construyendo lazos de confianza.

Es inaplazable quitar el “piloto automático” y ampliar las conversaciones desde la conciencia porque cuando hay reflexión y dialogan la teoría y la práctica, entonces necesariamente el aprendizaje debería mejorar.

Ahora bien, algunas situaciones problemáticas que se presentaron en el transcurso de la investigación, tienen que ver con la postura cerrada y poco reflexiva de algunos docentes quienes actúan casi de manera automática sin analizar. Producto muchas veces de la herencia impartida desde las reformas educativas impuestas y divulgadas, pero poco dialogadas.

Algunas situaciones que favorecieron la investigación son, entre otras las siguientes. La orientación investigativa de varios actores de la Institución que ha favorecido el interés por reflexionar y generar procesos de sistematización de experiencias sobre la reflexión en acción. La apertura, sensibilidad y participación creciente de todos

los estamentos en el sentido de favorecer y participar la participación activa de la comunidad educativa. El sentimiento arraigado en los estudiantes de que la institución es un espacio protector y garante de sus derechos y de mejores oportunidades que pasan por incluirlo de hecho en todo los procesos institucionales.

### Referencias bibliográficas y documentales

- Acebedo, M. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista Temas*, 3 (11), 203-226.
- Aguerrondo, I (2001). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Gestión y calidad de la educación*. McGraw-Hill.
- Alvarado, R. M. (2009). Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión. *Revista de educación*. Departamento de educación Vol. 19, Núm. 36 (2019). Lima.
- Álvarez, G. Isaías, M. Iturbe E. (Comps.) y otros. Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. *Experiencias del sector educativo en el Estado de Guanajuato/México*, Ediciones Taller Abierto, 2002.
- Álvarez, Valet. (2016). La evaluación: una experiencia significativa en la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca. *Evaluación y formación: miradas desde la investigación y la praxis*. Medellín/Colombia: Especial Impresores.
- Arévalo, R. (2010) Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una institución educativa particular de Lima. *Revista Educación* Vol. XIX, N° 36, marzo 2010, pp. 23-42
- Barragán, Diego Fernando (2012), *Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá, Universidad Francisco de Paula Santander. Como se cita en MEN, 2011, pág. 14
- Barrera, F. Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Universidad del Rosario.
- Barriga, A. D. (1994). Una polémica en relación con el examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 5, 2-6.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. Universidad Complutense de Madrid. Vol. 20 Núm. 1, 13-31.
- Black, Paul J. & William, Dylan. (2003). The Development of Formative Assessment. En: Brent Davies & John West-Burnham (eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Management*, 409-418. London, United Kingdom: Pearson.
- Bordas, I. Cabrera, F. (2001), Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. Universidad de Barcelona. *Revista Española de pedagogía*. N° 218. Págs.25-40.
- Documento oficial o corporativo Colombia, Ministerio Nacional de Educación, 2011: págs. 119-125.
- Cáceres, J.G. (1998) *Investigación acción participativa. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 433-463). Ciudad de México/México: Addison Wesley Longman.
- Cajiao, F. (2008). La Evaluación en el aula. Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-163753.html>
- Camilloni, A. (1987). Los profesores y el saber didáctico. Las convicciones sólidas requieren fuentes sólidas. Capítulo 3. *Currículum y formación del profesorado*. Madrid/España.
- Cano Flórez (2003). Educación y evaluación. Universidad Veracruzana. *Revista Ciencia Administrativa Nueva Época Educación*.
- Castro, S. (2008). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de las competencias. Universidad de la Amazonía. *Revista Amazonía investiga*. Florencia, Colombia, 2 (3): 30-53 /Julio-Diciembre 2013/.

- Castro Sánchez, A. (2008). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de las competencias.
- Castro Teixeira. (2010). Los docentes en la educación secundaria actual: Construyendo nuevas prácticas docentes en la educación secundaria en Educación Secundaria, Derecho, inclusión y desarrollo. Unicef Argentina. Abril 2010.
- Currás, M. P. (2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio compartido. Rev. Educación. vol.36 no.144 México oct. /dic. 2002.
- De La Orden, A. (2012). Evaluación y optimización educativa. Foro Interamericano de Evaluación Educativa. UABC, Ensenada.
- De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P. y González Ramírez, T. (2010) Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010, pp. 23-51.
- De Zubiría, M. (1987). Fundamentos de pedagogía conceptual. Bogotá: Plaza y Janés.
- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Centro de Investigación Económica y Social, Fedesarrollo.
- Díaz Barriga, Á. (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa" en Perfiles Educativos No. 37 pp. 3-15.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Revista Iberoamericana de educación 25, 17-41.
- Echeverri, A. (2004). Contexto sociocultural: más que una referencia. Revista Textos. No. 8 UPB. Medellín. Facultad de Educación.
- Escalante, I. (1993). La evaluación en la escuela primaria. México: UPN, SEP.
- Falchikov, N. (2013). Improving Assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education. London, New York: Taylor and Francis Group.
- Fernández, M. C. (2013). La percepción que tienen que tienen los estudiantes universitarios Sobre la evaluación: Un estudio de caso. 321 -342.
- Fernández A., Del Valle A., R. (2013) Desigualdad educativa en Costa Rica: la brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados. Análisis con los resultados de la evaluación internacional pisa. Revista CEPAL p. 37-57; No.111
- Flórez Ochoa, R. (2000). Evaluación Pedagógica y cognición. Serie Mc Graw-Hill. Docente del siglo XXI. Colombia.
- García, C. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. Escuela Andaluza de Salud Pública. Granada.
- García, R. (1992). Aproximación epistemológica de las ciencias sociales. Facultad de las ciencias sociales Argentina: HACER SABER.
- Gil, S. (2016). Promoción y prevención: estímulos para la salud. Revista científica Universitas, Vol. 19.
- Gimeno, J. (1994). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. España: Ediciones Morata.
- Ginés Nuria y Parcerisa, Arthur. (2007). Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica. España. Ediciones Grao.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. Revista Cubana de Educación Superior.
- González, V. (2003). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Pedagogía Dinámica. Editorial Paz,

- México.
- González, Z. (2013). Propuesta de un modelo para evaluar la e-inclusión. El caso colombiano. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez, G. (2017). Tendencias de la educación en Colombia y los nuevos proyectos en el país. Opa noticias. Universia Colombia.
- Hernández, (2015) Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza, Universidad de La Sabana Facultad de Educación, Maestría en Pedagogía, Bogotá D.C.
- House, E. R. & Howe, K. R. (2003). Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata.
- Hoyos, L. (2014). Evaluaciones masivas y estandarizadas, mal necesario, para medir la calidad de educación en Colombia. Maestría en Educación. Universidad del Tolima.
- Ibarra, B. A. (2011). La Evaluación Formativa: Práctica de Evaluación del aprendizaje por competencias. Universidad de Monterrey.
- Jaramillo, L. (2015) El papel de la descripción en la investigación cualitativa Cinta moebio 53: 175-189.
- Jaramillo, G. y Montoya, V. (2015) Practicas pedagógicas en el aula en relación con el modelo pedagógico y el sistema evaluativo de los estudiantes de las instituciones educativas El Salvador y la Independencia. Revista Encuentro con-sentido pedagógico. Investigación Educativa. Medellín, Colombia: Edición 1. Págs. 123-130
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. Subjetividad y procesos cognitivos, 13(1), 71-89.
- La Francesco V. G. M. (2005). La evaluación integral y del aprendizaje. Serie Escuela Transformadora, Libro 7, Editorial Magisterio, Colombia.
- López, J. (2008). Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Universidad Sur colombiana.
- López, Víctor. (2009). Prácticas de evaluación en educación física, estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Mejía Correa, María Paulina. La inhibición intelectual: una respuesta del sujeto frente a la evaluación. Revista Educación y Pedagogía [S.L.], 48, p. 109-115, oct. ISSN 0121-7593.
- Martín E. y Martínez Rizo, F. (2013) Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas Educativas 2021. Fundación Santillana. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martínez, B. (2010). Programa Escuelas de Calidad. Alianza por la Calidad de la Educación. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Escuela Normal de Educación de Oaxaca México.
- Méndez, Juan M. (2014). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata. Madrid/España.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media Bogotá.
- Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista



- Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" E-ISSN: 1409-4703  
Universidad de Costa Rica - Costa Rica.
- Moreno Cabeza (2010) "Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia. ¿Cómo ha influido en la educación? Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Encuentro nacional de matemática educativa.
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.
- Muñoz Cantero, J. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. Revista de investigación Educativa. Vol. 28 Núm. 2 (2010).
- Murillo, F. J. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica e América y Europa. Santiago de Chile: Unesco.
- Murillo, F.J. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Olmos, S. (2009). Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa. Universidad de Salamanca Organización de los Estados Iberoamericanos. (2010). Programa compartido Metas Educativas 2021. Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión. [www.oei.es/histórico/metas2021/EVAL.funes.uniandes.edu.co/734/1/unaarecorrido.pdf](http://www.oei.es/histórico/metas2021/EVAL.funes.uniandes.edu.co/734/1/unaarecorrido.pdf), descargado: Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación. [unes.uniandes.edu.co/734/1/unaarecorrido.pdf](http://unes.uniandes.edu.co/734/1/unaarecorrido.pdf)
- Ortega, Pedro (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. Revista Española de Pedagogía, n° 227. Madrid. Instituto Europeo de iniciativas educativas, p. 8-30
- Parra Rodríguez, J. (2016). El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Alcaldía de Bogotá.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. Revista Enfoques educacionales (6) 1, 29-49.
- Porto Curras, M. (2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus estudiantes. Cuadernos de filosofía y educación de la Facultad de humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Revista de Investigación en Educación, n° 11 (1), 2013, pp. 77-96.
- Ramírez, A. (2009). Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional. Bogotá/Colombia: Editorial Ecoe.
- Ramsdem, P. (2002). Aprender a enseñar en la educación superior.
- Ravela, Pedro, et al. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Montevideo, Magro Editores.
- Ravela, Pedro. (2010). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina.
- Restrepo, M. (2010). Representación, relación triádica en el Pensamiento de Charles S. Peirce. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ríos, Beatriz. E. (2018) "Hacia una redimensión necesaria de la evaluación en la vida escolar". Reflexiones sobre el Aprendizaje, la escuela y su contexto. Dos tintas colección. Mova, Eafit, Alcaldía de Medellín. Medellín, Colombia

- Romero Barreto, G. (2017) Plan de mejoramiento en el sistema de evaluación de los niños y niñas con diferencias educativas individuales del Gimnasio moderno San Sebastián. Universidad de la Sabana. Repositorio institucional. Tesis de grado.
- Sales, A. (2006). Análisis de las estrategias de enseñanza con tecnologías de la información. ¿Un nuevo contexto metodológico de secundaria? Universidad de Valencia/España.
- Salinas, L. (2016). Representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. Universidad de Antioquia. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2016, pp. 203-221.
- Samper, J. D. (2006). Los Modelos Pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante (Segunda Edición ed.). Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sampieri, R. y Fernández, C. (2004). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamerican.
- Sandoval, C. (1996) Investigación cualitativa. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de personas eres. Universidad de Málaga.
- Santos Guerra, M. A. (1993): Desde la discriminación a la justicia: El camino de la coeducación.  
En Ramos García, J. (Comp.): El camino hacia una escuela coeducativa. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1996), “Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica”. Revista Investigación en la Escuela, núm. 30.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Perspectives on Curriculum, Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1). Chicago, Rand McNally.
- Stake, R. (1998) Investigación con estudio de casos. Segunda edición. Ediciones Morata, S. L. Madrid/España.
- Strike. P. & Posner, K. (1982). Delimitando el campo de aplicación del cambio conceptual. Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales. Universidad de Almería.
- Stufflebeam, D.L. & Schikfield, A. 1987. Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid/España: Paidós/MEC.
- Tedesco, J.C. (1988). Modelo pedagógico y fracaso escolar. ONU. Revista CEPAL.
- Tedesco, J.C. (2010). Educación Secundaria Derecho, inclusión y desarrollo, Derecho, inclusión y desarrollo Desafíos para la educación de los adolescentes. Descargado: Educación Secundaria. UNICEF Argentina.; UNICEF. UNICEF Chile. Editorial Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. y López, N. (2010) “Enseñanza secundaria en la región, logros y desafíos”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Año 2, N° 1.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de Ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Arequipa, Perú. Unicef. (2012). Políticas Educativas para transformar la educación secundaria.

- <https://www.unicef.org/argentina/informes/pol%C3%ADticas-educativas-para-transformar-laeducaci%C3%B3n-secundaria>.
- Valencia, A. (2008). La eficacia escolar: retos y desafíos para mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo colombiano. Universidad de Antioquia.
- Valencia, V. (2011). Revisión documental en el proceso de investigación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Villardón G, Lourdes. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Universidad de Deusto. LLECE, (2008). Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el caribe. UNESCO, Chile.
- Zuluaga, O.L. (1979). El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. Pedagogía e Historia. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987.

## Anexos

### Anexo 1 Acta Consejo Académico Institucional.

Secretaría de Educación | ESCANER ACTA - beatri | 20190430142713650.pdf | Correo: INSTITUCION E | mprc1de1.pdf;seque... | MartínezGuzmánYuliPo | +

Archivo | D:/Documentos/Downloads/20190430142713650.pdf

RESOLUCIÓN 2028-9-2018-DANE-20200701209 - NÚCLEO 0905 TELEFONO 408368 SANABERESADO-MEDULLA NIT-811019139-0 OFRECE LOS NIVELES DE EDUCACIÓN EN PREESCOLAR, PRIMARIA (3 A 5ª BÁSICA (8ª A 9ª), (10ª A 11ª MEDIA TÉCNICA)

**ACTA N° 07**

LUGAR: Sala de Juntas I.E. La Independencia  
FECHA: 17 de octubre 2018  
HORA DE INICIO: 11:10 am HORA FINAL: 1:05 pm

Directivos	Cargo	Asistió	No Asistió	Motivo de la no asistencia
Beatriz Eugenia Ríos	Rectora	X		
Jonh Fredy Devia Molina	Coordinador académico	X		
Elkin A. Varela Guzmán	Coordinador	X		
Mercedes Restrepo Agudelo	Coordinadora	X		
Luz Enith Torres	Coordinadora	X		

Nombre del Jefe de Área	Área	Asistió	No Asistió	Motivo de la no Asistencia
Susana Gil Cosio	Ciencias Sociales		X	Asistió la maestra Dora Paniagua, por reunión con semana de la convivencia de la maestra Susana.
Johan Salazar	Matemáticas	X		
Ángela María Mira Cardona	Human lengua Castellana	X		
Harles López	Ciencias económicas	X		

actaconsejoacade...pdf | 201904301427136...pdf | ejemploaraleer4j...pdf | REPORTE\_DE\_DANOS.xls | Mostrar todo

7:40 p. m.  
5/06/2019

Secretaría de Educación | ESCANER ACTA - beatri | 20190430142713650.pdf | Correo: INSTITUCION E | mprc1de1.pdf;seque... | MartínezGuzmánYuliPo | +

Archivo | D:/Documentos/Downloads/20190430142713650.pdf

2 / 2

**DESARROLLO DE LA REUNION**

La reunión comienza con un llamado de atención por parte del coordinador Jhon Fredy Devia a los jefes de área que aún no han enviado a su correo las rubricas de autoevaluación y coevaluación que se habían solicitado en la reunión anterior.

La rectora interviene y dice que han sido muy pocos los docentes que le han entregado las evidencias de las evaluaciones que se aplican a los estudiantes, al igual que las evidencias y opiniones de los estudiantes con respecto a la decisión tomada por el consejo académico de asignarle un valor de un 10% a los procesos de autoevaluación.

Se invita a que exista un mayor compromiso y responsabilidad con la entrega de las tareas que quedan pendientes después de una reunión y se aclara que las cosas no se realizan por capricho sino buscando el bienestar institucional.

Dentro de las acciones de mejoramiento con las que los docentes deben cumplir esta el plan de aula, es una acción de mejoramiento con la que está comprometida la institución, se busca que dicho plan sea de fácil manejo y que se elabore en forma mensual, se elige la versión número 1 de plan de aula en la cual se va a trabajar en la próxima semana de desarrollo institucional, dicho formato va a ser diligenciado por los integrantes de las diferentes áreas para lo cual se va a solicitar un día completo.

La rectora complementa afirmando que durante la semana de desarrollo institucional de noviembre se va a solicitar a los docentes que permanezcan 7 horas en la institución puesto que es bastante el trabajo por desarrollar, la idea es comenzar el 2019 con las planillas actualizadas y todos los parámetros claros.

actaconsejoacade...pdf | 201904301427136...pdf | ejemploaraleer4j...pdf | REPORTE\_DE\_DANOS.xls | Mostrar todo

7:56 p. m.  
5/06/2019

Anexo 2. Encuesta 1 estudiantes. Fuente: el autor.

## Estudiantes

Analizar –en las prácticas pedagógicas en el aula– las percepciones y concepciones que tienen docentes y estudiantes frente a la evaluación de los aprendizajes, de la institución educativa La Independencia del municipio de Medellín.

Grado \*

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y seleccione la opción con la que usted está de acuerdo.

	Si	No	Poco	Mucho
¿Consideras que las estrategias de enseñanza de los docentes son motivadoras y fomentan el aprendizaje en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Las prácticas de enseñanza aprendizaje en el aula de la institución son incluyentes y participativas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Existen diversas metodologías de enseñanza en tu institución?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoces el modelo pedagógico de tu institución?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Existen estrategias de enseñanza comunes entre los docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Las estrategias de enseñanza de los docentes contribuyen con el proceso evaluativo de los estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Crees que la				

de tu institución?

¿Existen estrategias de enseñanza comunes entre los docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Las estrategias de enseñanza de los docentes contribuyen con el proceso evaluativo de los estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Crees que la evaluación de los estudiantes responde a las necesidades de la comunidad educativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Están definidos los criterios de evaluación de los estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoces el sistema de evaluación en el aula de los estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Son pertinentes los temas enseñados por los docentes con la evaluación de los estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Qué aportes le harías al sistema de evaluación institucional?

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de  
 Google Forms

Google no creó ni aprobó este contenido.  
[Denunciar abuso](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Condiciones adicionales](#)

Anexo 3. Encuesta 1 a docentes. Fuente. El autor.

## Docentes y Directivos docentes

Analizar –en las prácticas pedagógicas en el aula– las percepciones y concepciones que tienen docentes y estudiantes frente a la evaluación de los aprendizajes, de la institución educativa La independencia del municipio de Medellín.

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y selecciones la opción con la que usted está de acuerdo. \*

	Si	No	Poco	Mucho
¿Considera que la evaluación en el aula es un proceso dinámico y flexible?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Considera que la evaluación en el aula es un instrumento de medición?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Considera que la evaluación de los estudiantes es subjetiva?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Considera que la evaluación de los estudiantes es subjetiva?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿La evaluación realizada en el aula le permite observar el nivel y ritmos de aprendizaje en los estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿La evaluación en el aula determina la promoción de los estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce el sistema de evaluación institucional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aplica las directrices establecidas en el sistema de evaluación institucional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Conoce diversas posturas acerca de los modelos pedagógicos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Tiene en cuenta el modelo pedagógico institucional para el diseño de sus clases?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce el modelo pedagógico institucional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Es pertinente definir un modelo pedagógico para su institución?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cree que el problema de la educación es cuestión de metodologías?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿En las prácticas de aula es fundamental el modelo pedagógico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Los criterios de evaluación del aprendizaje deben estar definidos por la estrategia de enseñanza empleada en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Sabe usted que son las prácticas pedagógicas en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Las prácticas pedagógicas en el aula de su institución son incluyentes y participativas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cree que el modelo pedagógico de su institución coincide con el sistema de evaluación de los estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Asume que es más importante el sistema de evaluación de los estudiantes que el modelo pedagógico, pues lo importante son los resultados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Anexo 4. Encuesta 2 estudiantes. Fuente: el autor.

### **Instrumento de recolección de la información. Cuestionario para los estudiantes**

#### **Primera Parte: Cuestionario de caracterización**

Esta primera parte del cuestionario tiene como objetivo caracterizar el contexto y la población de los estudiantes de la I.E. La Independencia participantes en esta investigación. Le pedimos, por favor, llene los siguientes campos.

Para ello, escriba la respuesta respectiva a la pregunta; de igual manera seleccione una de las opciones de respuesta.

1. Seleccione su sexo:
  - Masculino
  - Femenino
2. Escriba su edad:
3. Seleccione el grado escolar en el que se encuentra:
  - Sexto (6)
  - Séptimo (7)
  - Octavo (8)
  - Noveno (9)
  - Décimo (10)
  - Undécimo (11)

#### **Segunda Parte: Cuestionario con escalas de medición de Likert**

La segunda parte del cuestionario tiene como objetivo medir, desde la percepción y la experiencia de los estudiantes, la relación que existe entre el Sistema Institucional de Evaluación Escolar de los estudiantes (SIEE) y las prácticas de aula.

Para ello, le pedimos, lea detenidamente cada uno de los enunciados planteados y responda según corresponda.

4. La institución asume al estudiante en una forma integral y entiende que cada uno de ustedes tiene procesos, ritmos, características, intereses y estilos de aprendizaje diferentes
  - Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
5. Las diferentes evaluaciones que se les aplican, a lo largo del año, es una acción permanente de la cual se derivan procesos individuales de acompañamiento y mejoramiento en el caso de que hagan falta
  - Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
6. A lo largo del año los docentes hacen adecuaciones en sus prácticas de aula, metodológicas o de contenido, para la consecución de los logros según su desempeño en las pruebas
  - Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo

- En desacuerdo  
Totalmente en desacuerdo
7. Al iniciar el año o el periodo académico, usted conoce con anticipación los criterios, las técnicas, las estrategias o instrumentos con los que será evaluado  
Totalmente de acuerdo  
De acuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
En desacuerdo  
Totalmente en desacuerdo
8. En el transcurso de los periodos se hace un proceso de acompañamiento y seguimiento al desarrollo de competencias y rendimiento académico de cada estudiante  
Totalmente de acuerdo  
De acuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
En desacuerdo  
Totalmente en desacuerdo
9. Los refuerzos y las recuperaciones se realizan de manera permanente  
En desacuerdo  
Totalmente en desacuerdo
10. Con cada informe académico que se entrega, se entrega también, planes de apoyo (seguimiento y mejoramiento) con orientaciones específicas y cronogramas respectivos para su desarrollo y sustentación  
Totalmente de acuerdo  
De acuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
En desacuerdo  
Totalmente en desacuerdo
11. Para los estudiantes con capacidades educativas especiales se establecen estrategias evaluativas según sus necesidades de formación  
Totalmente de acuerdo  
De acuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
En desacuerdo  
Totalmente en desacuerdo
12. Después de cada ejercicio evaluativo se realiza un proceso de realimentación que incluya la revisión de las pruebas y los trabajos donde se dialogue con los docentes y se sepa cuál era el desarrollo esperado de la misma.  
Totalmente de acuerdo  
De acuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
En desacuerdo  
Totalmente en desacuerdo  
Fuente: elaboración propia

Anexo 4. Encuesta 2 a docentes.

## Instrumentos de recolección de la información

### Cuestionario para los Docentes

#### Primera Parte: Cuestionario de caracterización

Esta primera parte del cuestionario tiene como objetivo caracterizar el contexto y la población de los docentes de la I.E. La Independencia participantes en esta investigación. Le pedimos, por favor, llene los siguientes campos.

Para ello, escriba la pregunta planteada; de igual manera seleccione una de las opciones de respuesta.

1. Seleccione su sexo:

- Masculino

- Femenino

2. Seleccione el rango de edad en el que se encuentra:

- Entre 22 y 25 años

- Entre 26 y 30 años

- Entre 31 y 35 años

- Entre 36 y 40 años

- Entre 41 y 45 años

- Entre 46 y 50 años

- Entre 51 y 55 años

- Entre 56 y 60 años

3. Seleccione uno o varios grados en los que desarrolla su práctica pedagógica:

- Sexto (6)

- Séptimo (7)

- Octavo (8)

- Noveno (9)

- Décimo (10)

- Undécimo (11)

#### Segunda Parte: Cuestionario con escalas de medición de Likert

La segunda parte del cuestionario tiene como objetivo medir, desde la percepción y la experiencia de los docentes, la relación que existe entre el Sistema Institucional de Evaluación Escolar de los estudiantes (SIEE) y sus prácticas de aula.

Para ello, le pedimos, lea detenidamente cada uno de los enunciados planteados y responda según corresponda.

4. Usted, como miembro de la I.E. La Independencia, asume a su estudiante, en el aula de clase, una forma integral y entiende que cada uno de ellos tiene procesos, ritmos, características, intereses y estilos de aprendizaje diferentes

Totalmente de acuerdo

- De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo
5. Las diferentes evaluaciones que aplica, a lo largo del año, es una acción permanente de la cual se derivan procesos de acompañamiento y mejoramiento para cada estudiante en el caso de que hagan falta  
 Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo
6. A lo largo del año hace adecuaciones en sus prácticas de aula, metodológicas o de contenido, para la consecución de los logros según el desempeño de los estudiantes  
 Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo
7. Al iniciar el año o el periodo académico, usted da a conocer, con anticipación, los criterios, las técnicas, las estrategias o instrumentos con los que evaluará a los estudiantes  
 Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo
8. En el transcurso de los periodos hace procesos de acompañamiento y seguimiento al desarrollo de competencias y rendimiento académico de cada estudiante  
 Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo
9. Realiza refuerzos y recuperaciones de manera permanente  
 Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo
10. Con cada informe académico que entrega, entrega también, planes de apoyo (seguimiento y mejoramiento) con orientaciones específicas para cada estudiante y cronogramas respectivos para su desarrollo y sustentación  
 Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo
11. Para los estudiantes con capacidades educativas especiales establece estrategias evaluativas según sus necesidades de formación

- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
12. Después de cada ejercicio evaluativo (prueba, taller, examen, exposición, etc.) realiza un proceso de realimentación que incluya la revisión del mismo con los estudiantes
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo

Fuente: elaboración propia

Anexo 5. Entrevista semiestructurada realizada a docentes

**UNIVERSIDAD DE MEDELLIN**  
**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



### ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

Título de la investigación:

#### **Estado de las prácticas evaluativas en básica secundaria en la Institución Educativa la Independencia del Municipio de Medellín**

Objetivo de la investigación: Evidenciar las prácticas didácticas en el aula– las percepciones y concepciones que tienen docentes y estudiantes frente a la evaluación de los aprendizajes y su relación con el Sistema Institucional de la Evaluación, de la institución educativa La independencia del municipio de Medellín.

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

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

aproximado de la entrevista: \_\_\_\_\_

Recursos: (guía de la entrevista, audio o video grabadora y/o cámara fotográfica).

Al iniciar la entrevista se explica en qué consiste la Investigación que se está desarrollando con la Universidad de Medellín y las expectativas que se tienen sobre ésta. Luego, se realizan una serie de preguntas a manera introductoria, tales como:

Preguntas:

1. Nombre completo.
2. Cargo que desempeña.
3. Tiempo que lleva en la institución Educativa.
4. Intereses y expectativas en la Institución Educativa. ¿Cuál es la idea de evaluación que orienta su quehacer como docente?
5. ¿Qué propósito tiene la evaluación de los aprendizajes que Ud. aplica en el aula en la Institución Educativa?
6. ¿Qué elementos tiene en cuenta para definir las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el aula?
7. ¿Cuál es el rol que Ud. como docente le otorga a la evaluación en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje? Explique- describa.
8. ¿Cómo evalúa el impacto de las prácticas de evaluación en el aula de los estudiantes en el aula?
9. ¿Cómo describe el Sistema de Evaluación institucional de los estudiantes de la IE La Independencia?
10. ¿Considera que el Sistema de Evaluación de los estudiantes tiene corresponsabilidad con las prácticas de evaluación que se concretan en el aula?
11. ¿La Institución Educativa La Independencia centra los procesos de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes? Si o no y ¿cómo?
12. ¿Considera que el sistema Institucional promueve el aprendizaje de los estudiantes y está en función de los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje? ¿Cómo lo hace?
13. ¿Qué elementos se tuvieron en cuenta para el diseño del Sistema de Evaluación institucional de los estudiantes?

14. ¿La comunidad educativa ha participado en forma activa y democrática en la construcción del sistema institucional de evaluación y en el diseño de las prácticas de evaluación de los aprendizajes?
15. ¿Hace usted como docente una evaluación diagnóstica al inicio del periodo para identificar necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes?
16. ¿Jerarquiza las necesidades de aprendizaje del grupo para poder atenderlas? ¿Cómo?
17. ¿Selecciona las competencias a desarrollar en los estudiantes en función de sus necesidades de aprendizaje? ¿Cómo?
18. ¿Organiza su trabajo para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo?

Si tiene algún otro aporte, comentario o sugerencia por favor escríbalo aquí.

---

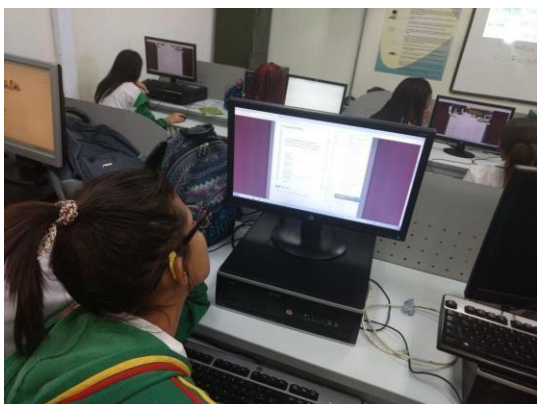
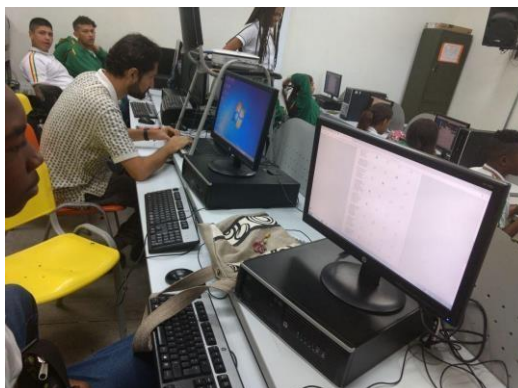
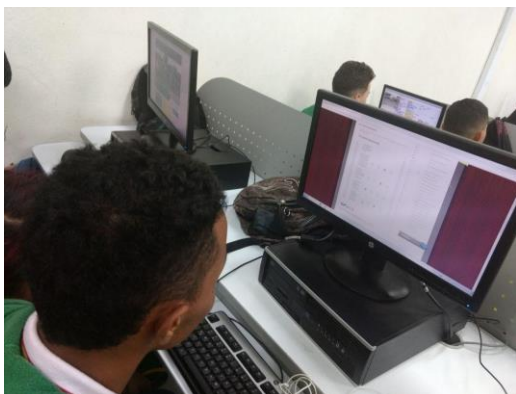
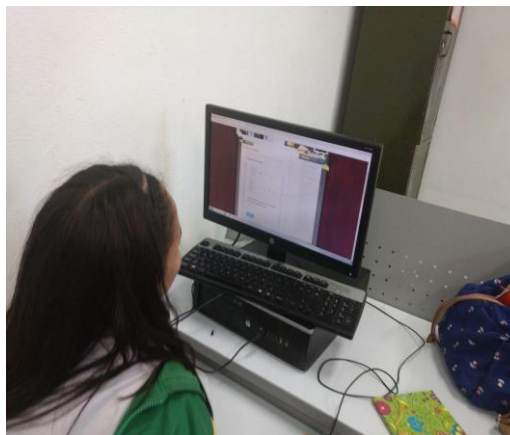
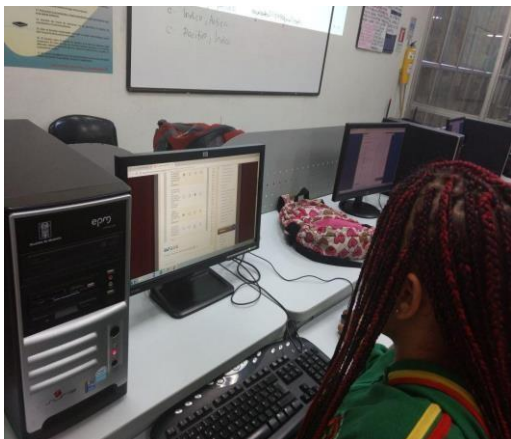
---

---

---

Muchas gracias por su participación.

Anexo 6. Fotografía de aplicación de encuesta a estudiante.



Fuente: elaboración propia



## Anexo 7. Formato Consentimiento informado estudiantes

UNIVERSIDAD DE MEDELLIN  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES INVESTIGACIÓN:  
ESTADO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN BÁSICA SECUNDARIA EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INDEPENDENCIA DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN

**Investigador:** Beatriz Eugenia Ríos **Nombre de la Institución Educativa:** La Independencia .Yo,  
\_\_\_\_\_ estudiante y yo \_\_\_\_\_

padre/madre del estudiante, identificados con el documento que aparece al pie de nuestras firmas.  
**Manifestamos que: Participaremos libre y voluntariamente de la Investigación** Evaluación de los  
aprendizajes en educación básica secundaria y su relación con el sistema institucional de evaluación: un  
estudio de caso sobre concepciones Y percepciones de docentes Y estudiantes en relación con las  
prácticas evaluativas de una institución educativa oficial del Municipio de

Medellín que adelanta **Beatriz Eugenia Ríos** como estudiante de la Maestría en Educación de la  
Universidad de Medellín. Nuestra participación es voluntaria y podemos declinar de Ella en el momento  
que consideremos necesario, mediante una comunicación escrita y fundamentada dirigida al  
investigador. Contribuiremos con la investigación que realiza el profesor Beatriz Eugenia Ríos con el  
desarrollo, entre otros, de entrevistas semiestructuradas, para el logro de propósitos como: analizar las  
prácticas docentes y su relación con la convivencia escolar. Al aceptar participar en esta investigación,  
hará parte activa de la metodología de la cual quedaran evidencias: escritas y de grabación en audio. Los  
resultados de la investigación serán dados a conocer con fines académicos y de decisión política; en  
espacios institucionales, en publicaciones o en eventos de socialización, entre otros. La investigadora  
Beatriz Eugenia Ríos ha proporcionado información clara, suficiente y precisa sobre la participación de  
la Institución, por ejemplo, que no se adquieren obligaciones contractuales específicas para el desarrollo  
de la investigación y que la institución que represento no será afectada negativamente con los resultados  
que el proceso de investigación arroje. La investigadora Beatriz Eugenia Ríos explicó con claridad y  
sencillez lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones y ha resuelto las inquietudes  
que se suscitaron.

Por lo anterior, firmamos al final del documento con nuestros nombres y número de documento de  
identidad como constancia de la claridad, la aceptación y el conocimiento de los alcances e importancia  
que reviste la investigación para la institución, para el municipio, para el país y el contexto académico  
de manera general.

Autorizamos las grabaciones para los fines académicos de esta investigación SI \_\_\_ NO

OBSERVACIONES:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Firma Docente \_\_\_\_\_ Documento \_\_\_\_\_ (Firma  
padre/madre/acudiente) \_\_\_\_\_ C.C. \_\_\_\_\_

De \_\_\_\_\_ Lugar: Medellín, Antioquia.

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

Fuente: elaboración propia

**PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPACIÓN EN ESTUDIO DE  
INVESTIGACIÓN ESTADO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN BÁSICA  
SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INDEPENDENCIA DEL  
MUNICIPIO DE MEDELLÍN**

**DESCRIPCIÓN**

Usted ha sido invitado a participar en una investigación sobre convivencia escolar institucional, la cual es realizada por Beatriz Eugenia Ríos, estudiante de Maestría en Educación, de la Universidad de Medellín. El propósito de esta investigación es analizar las percepciones y concepciones de docentes y estudiantes y su relación con el sistema Institucional de Evaluación Institucional. Al aceptar participar en esta investigación, hará parte activa de la metodología de la cual quedaran evidencias: escritas y de grabación en audio.

**CONFIDENCIALIDAD:** Cabe anotar que los estudiantes de la maestría y los profesores responsables de la misma, así como las personas responsables con el proceso de aprobación de la investigación, tendrán acceso a los datos que puedan identificar directa o indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento.

Pero todos los datos ofrecidos para este trabajo únicamente serán utilizados con fines docentes y de investigación. En todo momento se mantendrá el anonimato, garantizando su derecho a la intimidad y a la propia imagen. Los resultados de esta investigación pueden ser publicados en diferentes medios escritos, digitales o ser presentados en eventos entorno a la educación, pero la identidad suya no será divulgada.

Fuente: elaboración propia