

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y
Desarrollo Humano - CINDE

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ESCUELA, UNA RUTA PEDAGÓGICA HACIA LA
CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS
Informe Técnico

Luz Enid Muriel Muñoz
Luz Estela Gómez Vahos

Tutor
David Alberto Londoño Vásquez

Septiembre de 2018

ÍNDICE

1. RESUMEN TÉCNICO.....	1
1.1 Descripción del problema	1
1.2 Ruta conceptual	4
1.2.1 El aprendizaje significativo subyace a la escuela.....	4
1.2.2 Las capacidades como un posible enfoque	5
1.2.3 Prácticas evaluativas y su impacto en el proceso del aprendizaje significativo.....	6
1.3 Presupuestos epistemológicos.....	8
1.4 Metodología utilizada en la generación de la información	10
1.4.1 Selección de muestras o actores sociales	10
1.4.1.1 <i>Unidad de análisis, técnicas e instrumentos</i>	10
1.4.1.2 <i>Consideraciones éticas</i>	11
1.4.1.3 <i>Trabajo de campo</i>	12
1.5 Proceso de análisis de la información	12
2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	14
2.1 Hallazgos.....	14
2.1.1 Entrevistas.....	14
2.1.1.1 <i>Concepciones sobre la evaluación</i>	14
2.1.1.2 <i>Relación entre evaluación y aprendizaje</i>	14
2.1.1.3 <i>Estrategias de evaluación empleadas por los docentes</i>	14
2.1.1.4 <i>Lo que evalúa la escuela</i>	15
2.1.1.5 <i>Para qué evalúa la escuela</i>	16
2.1.1.6 <i>Fortalezas y debilidades de los procesos evaluativos</i>	16
2.1.2 Observaciones de clases.....	17
2.1.2.1 <i>Momento de introducción</i>	17
2.1.2.2 <i>Momento de desarrollo</i>	17
2.1.2.3 <i>Momento de cierre</i>	18
2.1.3 Talleres didácticos.....	19
2.2 Conclusiones.....	20
2.2.1 Al respecto de las entrevistas.....	20
2.2.2 Al respecto de las observaciones de clases.....	23
2.2.3 Al respecto de los talleres.....	24
3. PRODUCTOS GENERADOS	27
3.1 Publicaciones	27

3.2 Diseminación	27
3.3 Aplicaciones para el desarrollo	27
4. BIBLIOGRAFÍA.....	28
ANEXOS.....	34
Anexo A. Entrevista.....	34
Anexo B. Entrevista Docentes	35
Anexo C. Entrevista Directivos docentes.....	36
Anexo D. Pauta de Observación	37
Anexo E. Taller Didáctico de Español	39
Anexo F. Taller Didáctico Matemáticas.....	42
Anexo G. Consentimiento Informado	45

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1 Descripción del problema:

La evaluación, desde distintos enfoques, ha sido reducida a cifras estandarizadas, instrumentos de control, discursos homogenizados y perspectivas que desdibujan las características individuales del sujeto que se construye no solo desde las propias capacidades, sino además, desde sus interacciones y las oportunidades en el contexto familiar, escolar y social.

La presente investigación focaliza su mirada en los elementos apreciables de las prácticas evaluativas en la escuela como componente ineludible del aprendizaje, desde la mirada de los maestros, los padres de familia, los estudiantes y los directivos; surge de las reflexiones pedagógicas frente a las mismas prácticas, frente a su objeto, los procesos, el uso de los resultados y las necesidades que atiende, pues la escuela seguirá siendo la institución sobre la cual recae la mayor responsabilidad social de desarrollo de un país, y no es posible hablar de desarrollo sin hablar de calidad educativa, como tampoco se puede pretender calidad educativa sin evidencia de aprendizajes; y la forma como la escuela verifica la construcción de aprendizajes, es precisamente, a partir de la evaluación; por ello, es en esta, donde se centra el interés de este estudio, pues más allá de conocer los resultados del aprendizaje es preciso interpretarlos, replantear estrategias, identificar oportunidades de mejora y emprender caminos que propendan por el desarrollo pleno del potencial humano; tarea que han de asumir todos los integrantes de la comunidad educativa, desde sus diversos roles, pero también desde las concepciones arraigadas e instauradas en las prácticas cotidianas; razón de peso para pretender conocerlas y analizarlas a la luz de los planteamientos teóricos abordados.

La exploración de antecedentes recoge los principales estudios de especializaciones y tesis de maestría y doctorado, en el ámbito nacional e internacional, que representan un aporte significativo al interés investigativo del proyecto. Los propósitos más recurrentes de estas investigaciones en el ámbito nacional se relacionan con las concepciones y prácticas evaluativas de los maestros en lectoescritura y matemáticas, mientras que en el ámbito internacional centran

la atención en cómo la evaluación influye en el rendimiento académico y la calidad educativa en general. La mayoría de estos estudios corresponden a investigaciones con enfoques cualitativos y métodos descriptivos, algunas bajo la modalidad de estudio de casos, y otras, empleando técnicas como la entrevista semiestructurada o instrumentos como la encuesta estructurada. Los contextos de la mayoría de las investigaciones fueron los ámbitos escolares de educación básica y media, en Instituciones Educativas Oficiales. Las principales categorías abordadas guardan relación con la reflexión en la evaluación, los tipos, instrumentos y estrategias evaluativas, la evaluación cualitativa y formativa, las prácticas docentes y las dificultades en el aprendizaje, principalmente en lectoescritura y matemáticas.

Se destaca en estas tesis, una preocupación competitiva por alcanzar altos niveles de desempeño en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, se hace alusión al aspecto metodológico empleado en prácticas cotidianas de las escuelas, al rendimiento académico como producto del desarrollo de habilidades (específicamente aquellas referidas a la comprensión y producción textual), que, a la vez, está sujeto a diferentes factores del contexto (raza, condición social, trabajo infantil, cantidad de población, analfabetismo), al contexto mismo de los estudiantes y sus actores, como otro escenario susceptible de ser evaluado; y finalmente, a las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y la reflexión pedagógica que suscitan los procesos evaluativos.

Uno de los resultados más relevantes en la mayoría de estas tesis, es que las prácticas evaluativas en la escuela, parecen no propender por aprendizajes significativos, debido a diversos factores que involucran, si bien las condiciones de las Instituciones Educativas (IE) y de la población que las conforma (Impacto de la política de promoción automática, situación de pobreza, desnutrición, dificultades cognitivas y emocionales), también y, quizá de modo más relevante, las concepciones de los docentes y su desconocimiento del contexto respecto a los requerimientos actuales; así, basados en este rastreo, los principales problemas que presentan hoy los maestros son: falta de coherencia entre las prácticas evaluativas y el modelo pedagógico de las Instituciones, necesidad de explorar recursos variados en dicho ejercicio, incrementar los tiempos dispuestos para la evaluación, modificar las metodologías y los mismos objetivos o contenidos a evaluar.

Así pues, el interés de este trabajo investigativo ha sido también el objeto de estudio de otras reflexiones propias de contextos educativos similares; sin embargo, el elemento diferenciador radica en la indagación por las percepciones de otros agentes educativos como: padres, estudiantes, directivos y docentes, ciertamente involucrados en las prácticas evaluativas escolares de forma directa o indirecta.

La pregunta de investigación que nos convocó entonces fue, si ¿Proyectan las prácticas evaluativas de los docentes en la escuela, una correspondencia entre la evaluación y el aprendizaje, considerando las particularidades de los niños?; Por tanto, el objetivo general fue analizar las prácticas evaluativas que posibilitan la construcción significativa de aprendizajes en los distintos contextos en los que se movilizan las potencialidades, intereses y necesidades de los estudiantes del grado 5° de la I.E. Concejo de Sabaneta J. M.C. B. y la I. E. Primitivo Leal La Doctora.

Para ello, se hizo necesario, en primer lugar, identificar las prácticas evaluativas predominantes en el grado quinto en relación a los componentes culturales: “saber”, “hacer”, “ser” y “convivir”; en segundo lugar, reconocer las voces de los actores en relación con el contexto educativo de la escuela, para indagar sobre sus percepciones en cuanto a las prácticas evaluativas en el proceso de construcción de aprendizajes; y en tercer lugar, comparar las prácticas evaluativas identificadas en los docentes con las descritas por los diferentes actores en relación con los aprendizajes significativos.

Tal ejercicio ameritó, además de la juiciosa búsqueda de elementos teóricos, la adopción de una postura crítica y reflexiva del contexto educativo del cual hacemos parte y de la imperiosa influencia que sobre él ejercen los mandatos de turno, pero con mayor potencia aún, las distintas concepciones que sobre la evaluación tienen los actores que conforman la comunidad educativa y que terminan perfilando el porqué de sus prácticas.

1.2 Ruta conceptual:

Dado el panorama que enmarca las reflexiones que desde varias disciplinas surgen en torno a las prácticas evaluativas en la escuela, este trabajo investigativo aborda tres categorías que guardan intrínseca relación con el deber ser de la evaluación, sus implicaciones pedagógicas, sus efectos en el aprendizaje y los aspectos que desde una perspectiva política, se configuran en elementos del desarrollo; componente, que se funda en la escuela mediante los principios pedagógicos, filosóficos y científicos que la rigen.

1.2.1 El aprendizaje significativo subyace a la escuela -

La escuela, como escenario de convergencia de múltiples relaciones, propicia experiencias de aprendizaje enmarcadas en las disposiciones del currículo que bien podrían constituirse como posibilidades evaluativas desde todas las dimensiones del Desarrollo Humano, en tanto nutren la vida de los sujetos con las cuestiones que marcan sentido para el colectivo y para el individuo.

Como lo afirma Moreira (1997), “No todo lo que está en los programas y en los libros y otros materiales educativos del currículum es importante” (p. 18). Los niños y jóvenes de las I.E., tiene puesta la mirada hoy en terrenos desconocidos para la escuela, asuntos que despiertan su interés y que resultan casi intocables o incluso, censurables. El manejo de la información a través de las redes sociales, la identidad sexual, la capacidad para tramitar emociones, el cuerpo como territorio individual, la aceptación de las normas, las tendencias en el consumo, el proyecto de vida, entre otros; todos, contenidos ocultos en el currículo pero que se gestan o se manifiestan indudablemente en la escuela.

De acuerdo con Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo

aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas. Al respecto, Chaves (2001) señala que:

Se trata de pensar y repensar nuestra práctica pedagógica con el fin de ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones, que resalte el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, que promueva el diálogo, la crítica, la participación y que ayude a formar personas críticas y creativas que contribuyan a construir una sociedad más democrática comprometida con el desarrollo humano y natural de nuestro mundo. (p.64)

1.2.2 Las capacidades como un posible enfoque.

Bajo la perspectiva de Martha Nussbaum (2012), el desarrollo humano ha de entenderse desde el enfoque de las capacidades, las cuales, desde un orden político, deberían ser garantizadas a los ciudadanos sin distinción alguna, como aproximación a la calidad de vida y la justicia social. Este enfoque define tanto la capacidad de HACER como de SER de cada persona y centra su análisis en la posibilidad que debería tener el sujeto de ELEGIR el hecho de llevar o no a la práctica dichas capacidades.

Ciertamente, gozamos todos de una serie de capacidades, algunas innatas y otras que nos son dadas como oportunidades en el transcurrir de los años y los distintos escenarios por donde transitamos. Así, unos tienen ya aseguradas algunas capacidades desde antes de nacer y otros tendrán que pelear por ellas, incluso. Entendidas así, las capacidades parecen tener, dos connotaciones en su esencia ambiguas: una, que la hace semejante al concepto de derecho, y otra, que empodera a cada persona del cultivo de sus capacidades, de acuerdo a lo genético y lo ambiental. Así pues, la primera depende del estado y la segunda de la persona.

De otro lado, involucra también el concepto de “funcionamiento”, definido como la “materialización” de las mismas capacidades, sin el cual, ninguna de ellas, sería útil o necesaria. Poner en funcionamiento las capacidades, implica aprovecharlas, hacerlas tangibles, hacer uso de ellas, bajo las condiciones y formas que cada quien considere le son favorables para el cumplimiento de sus metas o propósitos, o bien, para la satisfacción de sus necesidades. Poder elegir sobre este asunto, ha de ser una garantía del estado, pensada desde la equidad, máxime

cuando el funcionamiento de una, requiere del movimiento armonioso de otras para su despliegue.

La escuela, se configura en el lugar ideal para propiciar y fortalecer el desarrollo de dichas capacidades, a partir de las experiencias y reflexiones que tienen lugar en los contextos de aprendizaje significativo; razón por la cual, lo reconocemos, como medio esencial para la trascendencia de los sujetos, sobre el valor que le atribuye a la propia vida y la concientización sobre su papel transformador de la realidad, desde los primeros años de vida. Pequeños y constantes acercamientos a la posibilidad de aprender desde la participación, la toma de decisiones, la estructuración de los sentidos, la contrastación de representaciones y reflexiones; se van consolidando en la escuela, como lo diría Heidegger (1954), en formas de “habitar el mundo”, hacerse dueño de sí, comprometerse con los otros, con lo otro y con el entorno.

Por tanto, este enfoque de las capacidades, así como los fundamentos del aprendizaje significativo, han de constituir un elemento valioso de referencia para cimentar la discusión sobre las prácticas evaluativas que se consolidan en el ámbito educativo, y que en definitiva, son las que determinan, (por lo menos para la estadística), el nivel de alcance o desarrollo de dichas capacidades bajo unas u otras condiciones pedagógicas.

1.2.3 Prácticas evaluativas y su impacto en el proceso del aprendizaje significativo.

Históricamente, según los planteamientos de Díaz (1987), la evaluación surge en el escenario de la industria, en los Estados Unidos, como mecanismo de control y vigilancia, tanto de los productos y los procesos como de los sujetos que desempeñaban las actividades laborales. Más tarde, el rigor de la científicidad y la aplicación de los test, dejan ver otro matiz en las prácticas evaluativas desde el campo de la psicología. Es así, como desde diferentes perspectivas, la evaluación irrumpe en varios contextos donde se configuran relaciones de poder ciertamente coercitivas.

El ámbito educativo no escapó a tal conquista; pronto, la reflexión respecto al por qué, para qué, cómo, y cuándo evaluar, se hizo cada vez más frecuente entre pedagogos e investigadores cuyas conceptualizaciones y planteamientos teóricos, resultan bastante familiares. Por tanto, la

evaluación educativa enfrenta ciertos problemas y retos, que poco han cambiado desde su origen, pese a la transformación de las sociedades y a las necesidades de cada época.

El objeto de estudio de la evaluación, claramente, empezó por ser un medidor del rendimiento académico y pasó a aplicarse a la acción del docente, los planes de estudio y al funcionamiento de la Institución Educativa en general; otorgando un papel protagónico a la técnica, en dirección a lo acumulativo, lo medible, lo cuantificable. La evaluación se centró en el modelo estadístico, basado en la científicidad. Asigna valores numéricos tanto al instrumento como a los resultados de los estudiantes, sin tener relación con el objeto de medición; lo cual desdibuja su impacto en los procesos de aprendizaje.

Es por ello que “La evaluación debería ser considerada un proceso y no un suceso, y, por eso mismo, debería constituirse siempre en un medio y nunca en un fin” (Ahumada, 2001, p. 7), pero pensar la evaluación desde esta lógica, implica revisar distintos asuntos que tal vez no dependen de una sola institución; la familia, la comunidad y los mismos círculos donde inicia la socialización del sujeto, son clave fundamental donde se legitiman o se desvirtúan los propósitos formativos de los procesos evaluativos.

En palabras de Barragán et al. (2012), “la evaluación constituye un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones que exigen prudencia y deliberación” (p. 12). La evaluación tiene un sentido ético, porque tiene efecto en el otro, tiene un sentido social, porque se da en contextos compartidos, tiene un sentido cultural, porque da cuenta de creencias, valores, y tradiciones, tiene un sentido comunicativo, porque permite expresar ideas y encontrarse en los desencuentros. Es preciso entonces, enfocar la práctica evaluativa desde esos múltiples sentidos, de tal manera que de una u otra fuente, podamos atender al fortalecimiento del sujeto, de acuerdo a sus posibilidades, sus necesidades, intereses o proyecciones; pero más aún al desarrollo pleno de su condición humana.

En línea con lo planteado en las anteriores categorías, se elaboraron dos artículos individuales, a saber: “*El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo*”

apoyado en las TIC”, el cual representa la ampliación de la categoría *El Aprendizaje Significativo Subyace a la Escuela*, y *“La riqueza de la evaluación en la escuela, un tesoro no oculto”*, que desarrolla ampliamente la categoría *Prácticas evaluativas y su impacto en el proceso del aprendizaje significativo* ; ambas producciones constituyen un entramado de reflexiones pedagógicas como aporte al desarrollo conceptual del proceso investigativo, ligado a la lectura de nuestros contextos educativos y al compromiso transformador desde nuestro rol docente.

1.3 Presupuestos epistemológicos

Este proyecto fue diseñado como una investigación cualitativa, en tanto permite una aproximación al sentido de las prácticas evaluativas en la escuela, desde su génesis hasta la significación que adopta en la actualidad, lo cual constituye un fenómeno que se centra en la construcción de interpretaciones a partir de los significados que tienen para los sujetos del contexto educativo, desde el análisis fenomenológico de dichos significados y vivencias, a partir de la descripción y explicación de los mismos.

En otras palabras, “Los investigadores cualitativos, tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica, y, por lo tanto, para la investigación cualitativa, resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan” Álvarez & Gayou (2003, p. 7). Así, desde nuestra perspectiva como agentes activos en los ambientes escolares, nos resulta inquietante comprender las conceptualizaciones, nociones, impresiones o percepciones que construyen los padres, estudiantes, docentes y directivos, frente a la evaluación como factor que atraviesa toda la vida escolar y que adquiere unas implicaciones trascendentales en este contexto.

Para hallar tal identificación con este planteamiento, como lo exponen Londoño, Olave, Jaime & Losada (2018) fue necesario preguntarnos por los asuntos ontológicos y epistemológicos de la investigación; el primero de ellos, mediante las discusiones que marcarían la ruta de las entrevistas y los elementos apreciables de la evaluación en los talleres y las observaciones de clase; asuntos que dan cuenta de cómo estos sujetos entienden la forma y la

naturaleza de la realidad; y el segundo, a través de la interpretación y el análisis de los datos recogidos a la luz de los postulados teóricos y enriquecidos por la propia reflexión pedagógica; la cual se da en sus relaciones con el contexto, aspectos que obedecen a la lectura del origen de la relaciones entre el sujeto que conoce y lo que puede ser conocido.

Es además, una investigación descriptiva porque -como se mencionó en líneas anteriores-, el análisis de los datos recogidos, se direccionó a la luz de las categorías abordadas en los contextos curriculares y no se limitó al estudio de la presentación de informes posteriores a la aplicación de un instrumento o técnica, sino que se centró en la reflexión y el análisis de los mismos, sus relaciones y características.

Como perspectiva de análisis nos enmarcaremos en la hermenéutico-comprensiva, de acuerdo con los planteamientos de Saavedra (2005), quien la define como “una reflexión filosófica que nos muestra una vía de acceso a la dimensión de los sentidos en el plano de la investigación. Esta vía supone una toma de decisión de cómo mirar ciertos problemas que se presentan en el espacio escolar, desde el supuesto fenomenológico de la condición lingüística de la experiencia humana” (p. 52); por tanto, conferimos en este estudio, un lugar privilegiado al lenguaje, como instrumento de exteriorización del pensamiento y de las comprensiones e interpretaciones que hacen los sujetos sobre sus realidades; a partir del cual, se visibilizan los modos de pertenecer y de habitar en los espacios compartidos donde se instauran las configuraciones propias, del otro y del mundo.

“Esta perspectiva, ganó aceptación científica a partir del giro lingüístico de la ciencia, puesto que argumenta que nada de lo que producen los ámbitos científicos puede concebirse por fuera de los lenguajes y marcos interpretativos que lo soportan” Londoño et al. (2018, p. 99); así pues, cada actor participante de la investigación, nos arrojó invaluable aportes para la interpretación de los datos, gracias al encuentro personal, al análisis de sus expresiones y a todas las manifestaciones gestuales a partir de las cuales tomaron cuerpo y voz, los significados y significantes que suscita la evaluación en ellos.

1.4 Metodología utilizada en la generación de la información

1.4.1 Selección de muestras o actores sociales

Esta investigación se llevó cabo con población seleccionada de dos Instituciones Educativas del Municipio de Sabaneta (I.E. Primitivo Leal la Doctora y Concejo de Sabaneta José María Ceballos Botero). Se tomaron como participantes doce estudiantes del grado quinto (seis por I.E.), cuatro padres de familia (dos por I.E.), dos directivos docentes (Uno por I.E) y dos docentes del grado quinto (uno por I.E.).

1.4.1.1 Unidad de análisis, técnicas e instrumentos:

Se realizaron dos observaciones de clases de los docentes en el área de matemáticas y español, del grado quinto de cada I.E., para un total de cuatro observaciones; siendo estas, las áreas de mayor preocupación tanto para padres como para estudiantes y docentes; ambas constituyen el foco transversal de las demás asignaturas y, por tanto, tienen un impacto muy significativo en los desempeños académicos de los estudiantes.

La pauta de observación (ver anexo D) diseñada para registrar la información relevante de las clases anteriormente mencionadas, contempla aspectos de caracterización, en el cual se especifican datos del lugar, el momento y la identificación de la asignatura y se nombran actividades desarrolladas en los tres momentos pedagógicos que conforman el desarrollo de una clase, de acuerdo con el criterio de las investigadoras, y de los cuales, bajo cualquier formato de planeación, se puede dar cuenta, a saber: introducción, desarrollo y cierre, haciendo énfasis en las técnicas, estrategias, recursos y momentos evaluativos.

Cuatro entrevistas a padres de familia (dos por I.E.), dos entrevistas a docentes (uno por I.E.) y otras dos a directivos docentes (uno por I.E.). La realización de entrevistas se llevó a cabo, con el fin de aproximarnos a la comprensión de sus percepciones y conocimientos al respecto de dichas prácticas evaluativas. En esta interrelación, se reconstruye la realidad de un grupo y los entrevistados son fuentes de información general, en donde hablan proporcionando datos acerca de los procesos sociales y las convenciones culturales. Schwartz y Jacobs, citados por Estrada & Deslauriers (2011, p.2).

Las entrevistas semiestructuradas, tuvieron como objetivo, indagar por la percepción y conocimiento que tienen cada uno de los actores seleccionados sobre las prácticas evaluativas en la escuela. Se contemplaron aspectos como el qué, para qué, cuándo y cómo evaluar; así como otros elementos que preguntan por la relación entre evaluación y aprendizaje, el uso de los resultados de la evaluación y la satisfacción o disfrute de los estudiantes con cierto tipo de evaluaciones (ver anexos A, B y C).

Dos talleres con estudiantes del grado quinto, de ambas I.E. en el área de Matemáticas y Español, con una duración de dos horas cada uno. Aunque estos se llevaron a cabo con la totalidad de estudiantes de cada grupo, solo se hizo el seguimiento a doce estudiantes (seis de cada grupo), seleccionados intencionalmente, tres hombres y tres mujeres, cuyos desempeños académicos a lo largo del año lectivo, hayan sido valorados por sus docentes, en niveles alto, básico y bajo, respectivamente, para enriquecer el análisis en contraste con las categorías conceptuales.

Al igual que la pauta de observación de clases, el diseño de estos talleres, contempló momentos de introducción, desarrollo y cierre, en los cuales se parte de los saberes previos, se realizan actividades de profundización y se plantean períodos de cierre, para concluir, consolidar y socializar aprendizajes. El propósito de estos talleres fue posibilitar a partir de ejercicios grupales e individuales en contexto, el despliegue natural de sus apreciaciones, despertando la sensibilidad genuina frente a su significación del mundo y de la propia realidad; así como abordar sus percepciones, intereses y necesidades frente a las prácticas evaluativas, a través de ejercicios lúdicos, de expresión artística y producción textual dentro del género narrativo (Ver anexo E y F).

1.4.1.2 Consideraciones éticas

Dados los aspectos legales del trabajo investigativo, a todos los actores seleccionados en el proyecto, se les brindaron previamente los datos necesarios sobre las implicaciones de su participación y el manejo investigativo de la información, bajo la libre voluntad de los participantes o sus representantes, en el caso de los menores de edad. (Ver anexo G)

En el marco de la Maestría, se hará devolución de los hallazgos y conclusiones generales del estudio, mediante un Simposio de Investigación del programa, al cual podrán asistir los actores participantes en la investigación.

1.4.1.3 Trabajo de campo

Instrumentos/técnicas	Etapas
Entrevistas	Convocatoria verbal Firma de consentimientos informados Aplicación de las entrevistas Transcripción Análisis interpretativo de la información relevante
Observaciones de clases	Agenda con la docente de acuerdo a la planeación curricular Firma de consentimientos informados Observación directa de las clases Diligenciamiento de la pauta de observación Análisis interpretativo de lo observado.
Talleres	Agenda con la docente de acuerdo a la planeación curricular Intervención pedagógica/aplicación del taller Selección de producciones escritas Descripción general del desarrollo del taller Análisis interpretativo de las producciones seleccionadas

Fuente: elaboración propia

1.5 Proceso de análisis de la información.

Inicialmente, se aplicaron las entrevistas a las cuatro madres de familia del grado 5°, que voluntariamente acogieron la invitación (dos de cada I.E). Luego, se transcribieron y se consignó la información en un cuadro comparativo a partir del cual pudimos identificar puntos de encuentro y desencuentro en cada respuesta, cotejando la información de los agentes participantes en ambas I.E. El mismo proceso se llevó a cabo con las entrevistas de docentes y

directivos docentes de ambas I.E., para el posterior análisis de los aspectos relevantes triangulando los tres tipos de entrevistas con las tres categorías conceptuales.

Continuamos el trabajo de campo, con las observaciones de clase, para las cuales se concertó una cita con las docentes encargadas de ambas áreas en cada una de las I.E., y de acuerdo con los parámetros de la guía de observación, se redactó un informe describiendo el desarrollo de las clases en cada uno de los ítems, posteriormente, se consignó la información de ambas clases de español en un cuadro comparativo y de igual manera con las clases de matemáticas, lo cual nos permitía tener información de ambas instituciones para cotejar y triangular los datos relevantes de acuerdo con las categorías abordadas.

Finalmente, se llevaron a cabo los talleres diseñados tanto de español como de matemáticas, en ambos grupos (uno de cada I.E.), con la totalidad de los estudiantes. Para el análisis de la información se seleccionaron las producciones de seis estudiantes de cada I.E., con ayuda de la docente del grupo, quien separó todas las producciones en tres categorías (niños con desempeños bajos, básico y alto); así, de cada I.E., tomamos las producciones un hombre y una mujer con desempeños bajo, básico y alto, para un total de seis estudiantes por grupo. Una vez seleccionados los trabajos, los transcribimos en dos cuadros comparativos, uno del taller de español en ambos grupos y otro del de matemáticas en ambos grupos. Se retomaron para el análisis los aspectos relevantes de cada cuadro y se trianguló la información con las categorías, al igual que con los anteriores productos.

Los análisis de los datos arrojados a partir de los instrumentos y técnicas utilizadas, constituyeron el artículo de resultados que se elaboró como complemento del estudio investigativo.

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

2.1 Hallazgos

2.1.1 Entrevistas

A continuación, la recopilación de los hallazgos derivados de las entrevistas, cuyo principal objetivo fue indagar por las percepciones y conocimientos que se tienen sobre las prácticas evaluativas en la escuela, reconociendo así las voces de los actores participantes en la investigación.

2.1.1.1 Concepciones sobre la evaluación:

Las madres entrevistadas relacionan la evaluación con el desempeño académico y directamente con los exámenes.

Tanto directivos como docentes, coinciden en que la evaluación es un proceso permanente, que permite el seguimiento a partir de la observación, concuerdan en que debe estar enfocada en los resultados que se esperan y debe permitir definir fortalezas y oportunidades de mejora desde la formación del ser. Se enfocan en el reconocimiento de la evaluación como instrumento pedagógico que permite observar los progresos y desempeños de los estudiantes más allá de lo puramente académico.

2.1.1.2 Relación entre evaluación y aprendizaje:

Padres, docentes y directivos coinciden en que sí hay una estrecha relación entre evaluación y aprendizaje, en tanto, la evaluación se constituye en un instrumento para hacer el seguimiento a los aprendizajes adquiridos, a la apropiación de nuevas habilidades y nuevos conceptos; además permite mirar las experiencias pasadas y corregir para las siguientes.

2.1.1.3 Estrategias de evaluación empleadas por los docentes:

Concuerdan en que se evalúa desde la oralidad y la escritura, pero tanto docentes como directivos, mencionan muchas otras prácticas evaluativas que desconocen las familias; los

coordinadores al hablar de los recursos, hacen alusión también a las estrategias; si bien el recurso es lo escrito, las estrategias serían los talleres, los informes de lectura, los gráficos, entre otros; si el recurso es lo oral, entran aquí las exposiciones, las sustentaciones, los debates y todo lo que a partir de la oralidad sea susceptible de valoraciones cualitativas o cuantitativas. Lo mismo ocurre con los recursos externos, como los programas de las Secretarías de Educación que surgen en el marco de políticas públicas para apoyar los procesos académicos o de convivencia en la escuela; de acuerdo a la línea que pretendan fortalecer, se emplean distintas estrategias, algunas más lúdicas y otras más académicas para responder a los objetivos de estos programas, los cuales, desafortunadamente en su mayoría, persiguen solo cifras de cobertura. Los docentes por su parte, reconocen que a los niños les agrada la participación oral y los ejercicios kinestésicos, más que responder cuestionarios; pero aún en estos, hay una tendencia a evitar la producción textual, ya que se han adaptado a las preguntas de selección múltiple en las evaluaciones escritas, como producto del imperativo interés de la escuela por prepararlos para enfrentar las pruebas externas.

2.1.1.4 Lo que evalúa la escuela:

Las madres entrevistadas deducen que en la escuela también se evalúan otros aspectos distintos a lo académico, como lo son: la convivencia, las habilidades comunicativas y artísticas y la presentación personal.

Aunque para los directivos y docentes es claro que el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), contempla aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, señalan que principalmente se terminan evaluando contenidos y algunos aspectos que intervienen en la formación del ser, específicamente en asuntos disciplinarios.

Al respecto del SIE, surge además otro factor en el relato de las madres entrevistadas que deja en evidencia su falta de claridad sobre los criterios de evaluación de las instituciones; conocen por ejemplo, la escala valorativa (de 0 a 5.0) y hacen interpretaciones de los casos en los que corresponde a uno u otro nivel de desempeño. Algunas madres afirman que reciben información de los tiempos o períodos de evaluación a través de circulares institucionales y otros, por comunicación directa de los docentes. Respecto a la devolución que hace la escuela de

los procesos evaluativos, se remiten a la entrega de calificaciones, donde reciben información numérica y a la vez descriptiva de las dificultades de los niños (logros)

2.1.1.5 Para qué evalúa la escuela:

Al indagar por la finalidad principal u objeto de la evaluación en la escuela, los coordinadores coinciden en que el propósito de la evaluación es ante todo formativo, aunque, según el criterio de uno de ellos, la Institución aún se mueve en dos líneas: por un lado, la evaluación para promover y clasificar tanto a nivel externo como interno, y por otro, está latente la reflexión y el llamado a concebir la evaluación desde una mirada más amplia, además, plantea que ésta, debe dejar de ser solo información para el docente y pasar a ser información para el otro, para el estudiante; y en esa medida permitirle comprender dónde están sus errores, en cuáles aspectos ha fallado y cómo cualificar sus producciones.

En concordancia con ello, los docentes aluden al aprendizaje como principal objetivo de la evaluación, a partir de la cual se verifican los dominios previos que posee un estudiante, se vislumbran las formas como los niños y las niñas construyen el aprendizaje y las dificultades que atraviesan, y permite comparar el progreso a lo largo de un tiempo determinado.

2.1.1.6 Fortalezas y debilidades de los procesos evaluativos:

Los directivos, hacen alusión al proceso, a los métodos y estrategias para hacer seguimientos y construir nuevas líneas de apoyo, también al factor tiempo, que exige unos cortes en momentos específicos y que limita la acción del docente, la cantidad de horas que se invierten en otras actividades curriculares y el desconocimiento de las mismas como posibilidad potente de evaluación, además, las distintas concepciones que se tienen en la escuela sobre la evaluación, que hace referencia más bien al modelo de educación bancaria, todas estas ideas, consideradas como debilidades; por el contrario, los docentes, se refieren a asuntos más de forma que de fondo, incluso porque constituyen en sí mismos factores externos; mencionan la cantidad de estudiantes y el asunto de la inclusión, como debilidades y los recursos materiales y el trabajo colaborativo en el equipo docente, como fortalezas. Claramente, ambas miradas corresponden a la experiencia propia vivida en la escuela que construyen cada uno de los actores desde sus expectativas, sus ideales e incluso sus padecimientos.

2.1.2 Observaciones de clases

A través de las observaciones de clases, se pretendía identificar las prácticas evaluativas predominantes en el grado 5° en relación con el “saber”, “hacer”, “ser” y “convivir”. Se retomaron para el análisis, los principales hallazgos en los momentos de introducción, desarrollo y cierre de las clases.

2.1.2.1 Momento de Introducción

El saber

A los estudiantes se les da a conocer la agenda del día, la cual se retoma permanentemente al dar las instrucciones para cada actividad. Además, se realizan actividades de contextualización indagando por los saberes previos de los estudiantes a partir de ejercicios individuales y grupales.

2.1.2.2 Momento de Desarrollo

El hacer

Las actividades de profundización, en ambas clases, se desarrollaron a partir del trabajo grupal e individual con material concreto o empleando el libro de texto. Contemplaron la explicación y la socialización de cada actividad sugerida, las devoluciones desde los dominios conceptuales y el registro de las experiencias.

El saber

Los momentos evaluativos, tuvieron lugar constantemente, a través de la puesta en común, la exposición de productos grupales y los ejercicios de autocorrección; no obstante, no fueron dadas ningún tipo de valoraciones numéricas a los estudiantes de forma individual, las devoluciones fueron descriptivas y por asuntos de tiempo, no se abordó al 100% de los estudiantes, aunque las docentes, en su ejercicio, convocaban a estudiantes de variadas características: alegres, tímidos, habilidosos, rezagados; sin señalamientos ni prevenciones.

La observación por parte de las docentes, fue una de las técnicas más usadas para comprender y hacer juicios de valor ante los desempeños de los niños; ejercicios escriturales,

elaboración de dibujos, mapas conceptuales, interacción con material concreto, fueron otras estrategias que movilizaron la participación de los niños y por ende, se constituyeron en potencial material de evaluación. Se usaron recursos didácticos como imágenes, rótulos, presentación en PowerPoint, regla, objetos reales, entre otros.

Hacer y convivir

A partir de la realización de distintas actividades, las docentes pudieron recoger información sobre la apropiación de conceptos, la interpretación de ejercicios, el seguimiento de instrucciones, la participación oral, el cumplimiento de roles en el trabajo en equipo, la administración del tiempo en el logro de objetivos individuales, la exposición de aprendizajes colectivos y la disposición actitudinal. En conjunto, material de gran valor pedagógico para aprovechar como fuente de información sobre lo que implica construir aprendizajes bajo estímulos distintos.

Ser y convivir

Se observaron también algunos aspectos negativos, como la dificultad en algunos niños para asignarse y cumplir los roles en el trabajo grupal, así como en el aspecto disciplinario; situación que provocó en ciertos momentos, algunas desconexiones con el objetivo de las clases, ya que estos asuntos se deben atender con prontitud y, aunque ellos en sí mismos, representan valiosos aprendizajes de orden ético-político, también se constituyen para otros (los no involucrados directamente), en impedimentos para el logro de sus propósitos.

2.1..2.3 Momento de Cierre

El saber

Las síntesis de las clases se llevaron a cabo de forma muy puntual socializando parcialmente cada ejercicio o producción y haciendo las aclaraciones pertinentes. Los objetivos no siempre se lograron en su totalidad, principalmente porque las interrupciones por indisciplina redujeron el aprovechamiento máximo del tiempo. En algunos casos, se realizó la coevaluación a través de las socializaciones, autoevaluación en confrontaciones personales durante las rondas que hacían las docentes y heteroevaluación en el ejercicio de corrección con base en las devoluciones

orales. Todas estas, prácticas espontáneas que no estuvieron intencionadas, pero que muy seguramente han de adquirir cuerpo para emitir juicios de valor sobre sus desempeños.

2.1.3 Talleres Didácticos

A partir de la realización de los talleres didácticos en la áreas de Español y Matemáticas, pretendíamos aproximarnos a la forma como los niños perciben las prácticas evaluativas en su proceso de construcción de aprendizajes, para lo cual, retomamos algunas producciones previamente categorizadas por las docentes de aula, según niveles de desempeño bajo, básico y alto.

Es común en los tres niveles de desempeño, que las producciones textuales surgen del interés de los estudiantes, dada la indicación de la actividad, en la cual se les solicita que elijan un tema de posible debate para elaborar un texto argumentativo. Así, se ve relacionado el interés con los demás indicadores de la evaluación, que indagan por el dinamismo, la dedicación y el entusiasmo, con el cual los niños asumen la actividad sugerida; pues si ellos han elegido libremente un tema que hace parte de discusiones en su contexto, se hace evidente el grado de apropiación con el que asumen sus roles en el trabajo, lo cual redundará en favor del cumplimiento de los objetivos y no al contrario (cumplir los objetivos, para apropiarse de las funciones).

No obstante, aunque también es común que todos cuentan con el mismo recurso tecnológico para ampliar los presaberes y plantear argumentos, es notoria la diferencia en sus producciones, ya que no todos tienen las habilidades o conocimientos para emplear con creatividad este u otros recursos materiales.

Por su parte, en el taller de matemáticas, en el cual también se integró la producción textual, mediante la elaboración de una carta de libre destinatario, cada niño dio cuenta de algunas precisiones, no solo frente a la claridad que poseen acerca de lo aprendido en una clase, sino también por los juicios valorativos que hacen de sus ejercicios, su intencionalidad y lo que ello refleja acerca de sus propios logros.

Ahora bien, los juicios valorativos que nos remiten a sus percepciones sobre las propuestas de la escuela, dejan ver distintas interpretaciones; por un lado, los niños con desempeño bajo, hacen alusión al paso a paso de la clase, señalándolos como aprendizajes logrados; los de desempeño básico logran identificar los temas y los nombran en términos de lo aprendido, pero se quedan en el concepto aislado; mientras que los de desempeño alto, a pesar de no ser muy explícitos o detallados, se refieren al futuro; saben que el conocimiento construido en la escuela, es aplicable en otros contextos.

Lo contrario ocurre cuando reflejan sus apreciaciones sobre el tiempo determinado para llevar a cabo las actividades escolares; todos coinciden, expresándolo de diferentes formas, en que estas requerían unos dominios previos que se alcanzaron en otros momentos y por tanto, las prácticas fueron exitosas de acuerdo a lo que se esperaba de ellos como participantes.

Al respecto del cumplimiento de los objetivos, sus percepciones también tienen puntos de encuentro; la mayoría de ellos, hacen alusión a asuntos de disciplina como la atención, la concentración y el silencio; pero además, aducen que es a partir de la confrontación o la socialización como pueden determinar la apropiación de sus dominios;

2.2 Conclusiones

2.2.1 Al respecto de las entrevistas

Desde una conceptualización tradicional, la evaluación está referida a “la verificación del logro de objetivos de aprendizaje a partir de mediciones realizadas por instrumentos que permiten verificar la expresión del aprendizaje o comportamiento observable de los estudiantes, constatación que es considerada como evidencia suficiente para certificar la adquisición de determinados conocimientos, habilidades o actitudes”. (Prieto y Contreras, 2008, p. 4)

Las ideas que tienen las madres sobre la evaluación quizá no se han gestado en la escuela actual (a la que pertenecen sus hijos), sino que se remontan a la memoria de la época en la que ellas mismas asistieron a la escuela donde se fundamentó de esta manera la experiencia evaluativa. Atrás quedaron en efecto, esos estilos de enseñanza estímulo-respuesta, que ayudaban

a memorizar datos y a tener un conocimiento vigente, sólo mientras se presenta la prueba escrita de conceptos textuales. Como lo afirma Moreira (1997), estos conceptos forman parte del discurso usado en una época en la que la influencia comportamentalista en la educación estaba en auge y se traducían explícitamente en las estrategias de enseñanza y en los materiales educativos.

El concebir la evaluación como parte inherente a la actividad pedagógica, se constituye en una práctica compleja. La evaluación está condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales, al mismo tiempo que ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, estrategias didácticas que se practican, situaciones didácticas que se ofrecen, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Por lo tanto, la evaluación ayuda decisivamente, a configurar el ambiente educativo (Fernández & Sacristán, s.f.), citado por Serrano (2002, p. 249).

Cuando un padre de familia desconoce los aspectos que se tienen en cuenta al momento de emitir un juicio de valor respecto a los desempeños de sus hijos o los procesos que experimentan en la construcción de aprendizajes, queda en entredicho también la estimulación que éste pueda propiciar desde el hogar a favor de su progreso. Por ejemplo, Un papá o una mamá que crean que un cinco se gana por haber resuelto la totalidad de los puntos de un examen, pondrá su esfuerzo en que su hijo resuelva la cantidad total de preguntas o ítems en una evaluación, memorizando datos, y si el resultado no es el esperado, se atreverá a reclamar a la maestra porque su hijo presenta desempeños bajos, aduciendo que resolvió todos los puntos, pero desconocerá qué tipo de desempeños dan cuenta de aprendizajes meramente teóricos o cuáles hablan de procesos de análisis, conjeturas o relaciones. Será el típico padre o madre que ayudará a que su hijo tenga completa la tarea diariamente, haciéndole resúmenes, argumentando desde sus puntos de vista y diciéndole qué operaciones hacer para resolver un problema matemático.

Si bien, un adecuado acompañamiento escolar es básicamente competencia del maestro desde sus principios pedagógicos, bien podría serlo también del padre de familia desde su compromiso con la formación de hábitos y habilidades en el desarrollo de las capacidades de su

hijo o hija; lo cual se hace viable principalmente cuando se conocen los criterios pedagógicos que caracterizan los aprendizajes de sus hijos.

En palabras de Barragán et al. (2012), “la evaluación constituye un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones que exigen prudencia y deliberación” (p. 12). La evaluación tiene un sentido ético, porque tiene un efecto en el otro, tiene un sentido social, porque se da en contextos compartidos, tiene un sentido cultural, porque da cuenta de creencias, valores, y tradiciones, tiene un sentido comunicativo, porque permite expresar ideas y encontrarse en los desencuentros. Es preciso entonces, enfocar la práctica evaluativa desde esos múltiples sentidos, de tal manera que de una u otra fuente, podamos atender al fortalecimiento del sujeto, de acuerdo a sus posibilidades, sus necesidades, intereses o proyecciones; lo que indica, el desarrollo pleno de su condición humana.

Ello nos remite nuevamente, a la dimensión formativa de la evaluación, pues contempla, aunque de manera sutil, algunos requerimientos que serían esenciales para establecer con claridad el propósito de una evaluación favorecedora para el estudiante, al respecto, Pedro Ahumada (2003) sugiere a la existencia de una evaluación del aprendizaje, que permite controlar el nivel del mismo y otra evaluación para el aprendizaje, donde el efecto es favorecerlo o fortalecerlo; lo cual, nos enfrenta al desafío de atender al sentido formador de la evaluación, trascendiendo el instrumento punitivo, de memorización y reproducción, el cual se emplea regularmente en las I.E., como ejercicio convalidado y estandarizado, cuyo impacto es, precisamente, lo que desde las políticas públicas en educación, se sugiere reducir, en pro del mejoramiento de la calidad educativa.

La evaluación en la escuela, cualquiera sea su ilustración epistemológica (instrumento de medición, entrenamiento, adoctrinamiento o progreso), se encuentra ciertamente ligada a cada experiencia de aprendizaje que protagonizan los sujetos, en diversos ámbitos, bajo distintos propósitos y con las implicaciones propias que definen las instituciones para quienes son evaluados.

Claramente, todas las concepciones frente a la evaluación, corresponden a la experiencia propia vivida en la escuela que construyen cada uno de los actores desde sus expectativas, sus ideales e incluso sus padecimientos.

2.2.2 Al respecto de las observaciones de clases

Cuando los niños se preparan para lo que ocurrirá en la clase a través de la bitácora, son capaces de autorregularse en el manejo del tiempo, se disponen con expectativa al desarrollo de la clase, preparan el material necesario y sobre todo, les permite autoevaluarse en el cumplimiento de pequeños objetivos paso a paso; esto además, le es muy útil a la población con Necesidades Educativas Especiales, porque en su mayoría, ellos requieren movilizadores externos de los dispositivos básicos del aprendizaje (motivación, atención, percepción y memoria).

Vygotsky, Cole & Luria (1996), desarrollaron el concepto de aprovechamiento de la vida social que existe en la escuela, un cumulo de experiencias familiares, de territorios y culturas que en el interactuar de la cotidianidad enriquecen el aprendizaje escolar, igualmente, adicionan como elemento transcendental el lenguaje o comunicación entre esta variedad de sujetos, como un punto importante, además de la disponibilidad y momentos o edades propicias, para orquestar conocimientos compartidos y complementados por interacción social.

Surge de este modo, un elemento de reflexión que permite ver cómo desde la práctica cotidiana en la escuela, pasan desapercibidas algunas oportunidades de evaluación que contemplan los estados naturales del sujeto en interacción con las rutinas escolares, que forman hábitos y preparan el camino para que se dé el aprendizaje como efecto de múltiples experiencias y no a la inversa.

“Un proceso evaluativo que esté fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante ya que estaría unido al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado” (Ahumada, 2001, p. 25). Siendo este quizá el más grave de todos los problemas de la evaluación hoy, queda claro que evaluar

para la comprensión bajo modelos formativos, requiere el conocimiento del contexto, el diálogo con la propia historia y la puesta en marcha de dinámicas de autogestión.

2.2.3 Al respecto de los talleres

Los niños de producción en nivel bajo, hacen muy explícitos sus saberes previos en la construcción del texto, dado el valor cotidiano que conlleva el hacerse ideas del mundo que surgen de las experiencias propias o cercanas, del discurso más próximo, de los noticieros o programas frecuentes o de la interacción natural entre pares y grupos sociales; pero la cualificación de la argumentación implica procesos más complejos y niveles de lectura más fluidos; implica tal vez, unos entornos más favorecedores de la discusión, el diálogo y la adopción de posturas frente a un hecho, un dato o un fenómeno cualquiera. Por consiguiente, quienes elaboran textos con un amplio despliegue de saberes previos, se ven cortos en la competencia argumentativa, la cual reducen a datos aislados sin la riqueza de la interpretación. Por el contrario, los autores de textos en niveles de desempeño básico o superior, pueden ampliar su discurso en el nivel argumentativo, ofrecen en sus construcciones datos propios de la consulta e incluso establecen relaciones con la realidad del contexto, de modo crítico o propositivo.

Continuando con la clasificación de acuerdo al nivel de desempeño, vemos como al describir las actividades realizadas, tanto los niños de nivel bajo, como básico y alto, pueden hacer alusión al desarrollo paso a paso de la clase, nombrando sus aprendizajes nuevos o los ya adquiridos previamente. Con algunas diferenciaciones de cantidad y contenido, los niños de desempeño alto, son más detallados en su descripción; memorizan datos precisos como nombres propios, algoritmos y conclusiones.

Lo anterior, nos indica como las percepciones y apreciaciones que los niños construyen frente a la evaluación pueden llegar a ser tan significativas como lo es la experiencia misma de aprender, mientras dichos momentos o prácticas evaluativas sean connaturales a la vida escolar. Los niños participantes de la investigación, no fueron sometidos a técnicas o instrumentos de evaluación tradicionales, tampoco hubo interés en poner a prueba sus capacidades memorísticas bajo juicios cuantitativos. Sus voces (explícitas en las producciones escritas), ponen de

manifiesto la manera cómo perciben la evaluación (al hablar sobre lo que han aprendido y cómo dan cuenta de ello), porque se piensa en ésta como un proceso integrador, que tiene sus cimientos en la experiencia enriquecedora del contexto familiar y social y que luego se consolida en el escenario de la escuela, con el establecimiento de pequeñas metas y la búsqueda creativa y colectiva de caminos para alcanzarlas.

Todos, desde sus posibilidades, pueden evidenciar sus aprendizajes; algunos más robustecidos desde el dominio propio de los repertorios, otros desde lo metodológico y otros desde las relaciones que establecen con el entorno y con sus pares. Pero sea cual sea la fuente que nutre sus construcciones, el docente cuenta con múltiples formas de visibilizar tales conquistas.

En definitiva, se puede concluir que cuando el maestro, asume en su rol pedagógico la evaluación desde una mirada formativa con lo que ello implica en el diseño de estrategias, recursos, tiempos y valoraciones, puede ayudar a sus estudiantes a escalonar en sus desempeños y no simplemente a identificarlos. Dicho de otro modo, los niños que han participado de experiencias significativas de aprendizaje podrán hacer juicios sobre su propio proceso, explicitando con qué elementos partieron y cuáles otros saberes han construido en el camino, qué dudas han resuelto y qué ayudas han recibido.

Es así, como a través de estos hallazgos y conclusiones, podemos dar cuenta de cada uno de los objetivos trazados, como bien se explicita a lo largo de este apartado. Mediante las entrevistas fue posible aproximarnos a las percepciones de padres de familia, docentes y directivos al respecto de las prácticas evaluativas en el proceso de construcción de aprendizajes significativos. Así mismo, los talleres didácticos en el grado quinto, nos brindaron información sobre la forma genuina como los niños y niñas aprecian la evaluación, como la viven, cómo reaccionan ante ella y lo que les permite en su construcción de saberes. Las observaciones de clase nos permitieron identificar las prácticas evaluativas predominantes en el grado quinto y ver su relación con el saber, el hacer, el ser y el convivir; elementos que atraviesan todas las experiencias educativas en la escuela.

De igual manera, pudimos cotejar la correspondencia de estos datos en línea con las categorías conceptuales de la investigación, mediante la elaboración de un artículo grupal de resultados en el cual se amplían los hallazgos y conclusiones aquí descritas, de cuyo ejercicio rescatamos el habernos otorgado la oportunidad para reflexionar pedagógicamente en torno a un componente tan íntimamente ligado a la vida escolar, como lo es la evaluación. Nos queda igualmente la responsabilidad ética de continuar preguntándonos por asuntos trascendentales de la escuela y la forma como desde la investigación podemos contribuir a la transformación de la labor docente y de su impacto en la vida de nuestros niños y niñas.

Finalmente, es claro que durante el desarrollo cotidiano de las clases, los niños y niñas tienen experiencias de aprendizaje que fortalecen su saber, el hacer, el ser y el convivir; lo que no se hizo evidente, fue cómo estas experiencias se concretan en material evaluativo cuya información permita el progreso personal de los estudiantes de acuerdo con los criterios establecidos por cada institución; pues suele ocurrir que las planillas donde se registran los procesos escolares de los estudiantes, están saturadas de cifras cuya procedencia no siempre conversa coherentemente con el discurso reflexivo del docente frente a la evaluación, evidenciado en las entrevistas.

Es así, como podemos concluir, que en ambas I.E. del Municipio de Sabaneta, las docentes del grado 5º, asumen la evaluación desde prácticas cotidianas diversas que responden a las características individuales de los niños y niñas, con algunas diferencias de tipo metodológico y en la utilización de recursos, entre una institución y otra; no obstante, emitir un juicio de valor asertivo sobre si estas prácticas se acercan o no a los fundamentos de la evaluación formativa, como aquella que promueve el aprendizaje significativo y no simplemente la que lo verifica, es un ejercicio para el cual requeriríamos mayor número de encuentros con las docentes y los niños y niñas en su ejercicio pedagógico; aspecto que bien puede constituirse como la principal limitación de esta investigación, ya que los procesos de aprendizaje se consolidan con el tiempo y mediante estímulos específicos.

3. PRODUCTOS GENERADOS

3.1 Publicaciones

De esta investigación se derivaron dos artículos de reflexión individuales (“*El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC*” y “*La riqueza de la evaluación en la escuela, un tesoro no oculto*”), ambas producciones están dirigidas a cualquier agente que haga parte directamente de comunidades educativas o que de forma indirecta se vea vinculado a este escenario. Aun no circulan en ningún medio, pero esperamos puedan constituirse en material de consulta para futuras reflexiones.

3.2 Diseminación

Tanto los componentes teóricos como prácticos y reflexivos de la investigación, fueron compartidos en el Simposio de investigación de la UMZ- 27: *Tejiendo mundos, pensamientos y sentidos, retos y alternativas en investigación*, llevado a cabo en el Municipio de Sabaneta el 29 de Junio de 2018; en las instalaciones de la Casa de la Cultura *La Barquereña*. Programa al que fue convocado, personal administrativo de la Secretaría de Educación del Municipio, docentes, directivos, padres de familia, tutores e invitados especiales de los equipos ponentes.

3.3 Aplicaciones para el desarrollo

Como producto de posterior aplicación, se diseñó una propuesta educativa denominada: *Bitácora para habitar la escuela, una ruta pedagógica hacia la apropiación de competencias matemáticas en la básica primaria*; dirigida especialmente al cuerpo docente y directivo de las Instituciones Educativas, como aporte al diseño curricular del área de matemáticas. Dicha propuesta se presentó en el Simposio de Educación de la UMZ-27, “*Tejiendo-nos con la educación*”, llevado a cabo igualmente en el Municipio de Sabaneta el 1 y 2 de Junio de 2018; en las instalaciones de la Casa de la Cultura *La Barquereña*. Programa al que fue convocado, personal administrativo de la Secretaría de Educación del Municipio, docentes, directivos, padres de familia, algunos tutores e invitados especiales de los equipos ponentes.

4. BIBLIOGRAFÍA

El siguiente material bibliográfico, constituye las fuentes que efectivamente fueron usadas en la ruta conceptual de la investigación, en la construcción e interpretación de los datos y en la escritura final de los productos publicables; por ello, aquí reposa literatura referenciada, que no necesariamente se encuentra a lo largo de este informe técnico.

Acevedo, H., Londoño, D. A., & Restrepo, D. A. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (24), 157-182.

Ahumada, A. P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. *Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso*.

Ahumada, P. (2003). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45).

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45).

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. *Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana*.

Anaya-Rodríguez, R., & Ocampo-Gómez, E. (2016). Formación de ciudadanía en la escuela dentro de la transición democrática: ¿promover escalas de valores o el desarrollo del razonamiento moral?. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1).

Ángel I., Pérez G. (2014). Más allá del qué. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 37-41.

Arfuch, L., Catanzaro, G., & Di_Cori, P. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.

- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.
- Babb, C., Olaru, D., Curtis, C., & Robertson, D. (2017). Children's active travel, local activity spaces and wellbeing: A case study in Perth, WA. *Travel Behaviour and Society*, 9, 81-94.
- Barragán, D.F., Gamboa, A.A. & Urbina, J. E. (2012). *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y educadores*, 13(2), 239-252.
- Cabra-Torres, F. (Ed.). (2012). *La evaluación como instancia de aprendizajes éticos y políticos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Campo-Tenera, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-69.
- Cardona, Á. M., Valencia, E., Duque, J. H., & Londoño-Vásquez, D. A. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7(2), 90-113.
- Cascón, P. (2000). Educar para la convivencia en los centros. *Cuadernos de pedagogía*, 287, 61-66.
- Castro, S. (2016). La práctica reflexiva de profesores de primaria acerca de la evaluación de los aprendizajes en el aula.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(2).
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Cueto, S. (2011). La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: Estado de la cuestión y algunas propuestas.

- Cullen, C. A. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente* (No. 17: 37). La Crujía,.
- Díaz Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 37, 3-15.
- Díaz Quero, V. (2006). Construcción del saber pedagógico. *Caracas, Venezuela: Fondein-UPEL*
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Esteva, G. (2012). Regenerar el tejido social de la esperanza. *Polis (Santiago)*, 11(33), 175-194.
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía*, 391, 56-59.
- Estrada, R. E. L., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 2-19.
- Flórez, G. A., Villalobos, J. L., & Londoño, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18), 196-220.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27).
- Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos1. *Revista Docencia*, 15.
- Heidegger, M. (1954). Construir, habitar, pensar. [Bauen, Wohnen, Denken-1951]. *Tradução de Marcia Sá Cavalcante Figura*, 6.
- Henaó, J. I., & Londoño-Vásquez, D. A. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: La experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. *Encuentros*, 15(1), 29.

- Hernández, C.A., Rocha, A., y Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado: Una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES
- Lara, M. P., & Cruz, M. (1992). *La democracia como proyecto de identidad ética* (Vol. 70). Anthropos Editorial
- Leyva, L. S. (2002). La evaluación del aprendizaje: educación vs autoridad: una propuesta formativa u no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5.
- Londoño; Olave-Astorga, Julio Roberto Jaime-; Losada (2018) Lógicas, enfoques y epistemologías sobre educación y pedagogía. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - Cinde. Recuperado de: <https://www.dropbox.com/s/j2l0jbekapzsv2g/L%C3%B3gicas%2C%20enfoques%20y%20epistemolog%C3%ADas%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20y%20la%20pedagog%C3%ADa.pdf?dl=0>
- Luria, A. R., & Villa, A. (2003). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*.
- Martí S. L. (2014). Más allá del qué. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 3.
- Mejía, C., & Urrea, A. L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236.
- Méndez, J. M. Á. (2015). Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender... y enseñar. In *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 147-155). Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Bogotá: MEN.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44.
- Moreno, E. A. R. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, (16), 105-129.
- Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano.

- Ordoñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12.
- Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar*. Fontamara.
- Pérez, M. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales¹, 2. *Revista Iberoamericana de educación*, (33), 37-54.
- Piaget, J., & Del Val, J. A. (1970). *La epistemología genética* (pp. 127-190). A. Redondo.
- Pozo Municio, I. (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. *Colección Psicología y Educación "Ensayo"*, 1ª edición "Alianza Psicología minor".
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262.
- Rengifo, J. A. (2017). La educación como transmisión de una cultura: un conflicto entre innovación y tradición. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 74-88.
- Ríos, I., Fernández, P., & Gallardo, E. I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y educación*, 24(4), 435-447.
- Rodríguez, P. M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Saavedra, T. R. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 51-66.
- Sacristán, J. G. (1997). La evaluación en la enseñanza. En J. G Sacristán y A. Pérez, G. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Sacristán, J. G. (2014). La sustantividad educativa de los contenidos. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 14-17.

- Salas, M. M., & De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios sociológicos*, 267-289.
- Sánchez Hernández, E., Medina Pavón, M., Moreno Reyes, J. C., Ferrer Bell, D., & Hodelín González, M. (2016). La planeación estratégica y su impacto en la dirección docente. *MediSan*, 20(3), 306-312.
- Sánchez Vidal, A. (2015). 'Nuevos' valores en la práctica psicosocial y comunitaria: Autonomía compartida, auto-cuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244.
- Sandoval, M. (2002). *Jóvenes del siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Ediciones ucsh.
- Santos-Vega, J. D., Sosa-Alonso, J. J. y Vega-Navarro, A. (2017). Orientando la enseñanza universitaria para generar aprendizajes: De la planificación de la docencia al diseño de experiencias de aprendizaje. In *Imaginar y Comprender la Innovación en la Universidad: VII Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de la Laguna* (pp. 59-86). Servicio de Publicaciones.
- Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19).
- Tobón, O. (2015). El Autocuidado Una Habilidad para Vivir. *Hacia la promoción de la salud*, 8(1), 38-50.
- Van Manen, M. (2012). *El tacto en la enseñanza*. Grupo Planeta Spain.
- Vigotsky, L. S., Cole, M., & Luria, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (p. 66). Barcelona: Crítica.
- Westman, J., Olsson, L. E., Gärling, T., & Friman, M. (2017). Children's travel to school: satisfaction, current mood, and cognitive performance. *Transportation*, 44(6), 1365-1382.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista Padres de Familia

ENTREVISTADO: Padres de familia, grado 5°

ENTREVISTADOR: Luz Enid Muriel Muñoz / Luz Estela Gómez Vahos

TEMA: Prácticas evaluativas en la escuela

OBJETIVO: Indagar por la percepción y conocimiento que se tiene sobre las prácticas evaluativas en la escuela.

1. ¿Qué entiende usted por Evaluación?
2. ¿Encuentra alguna relación entre evaluación y aprendizaje?
3. ¿Qué se evalúa en la I.E.?
4. ¿Conoce los criterios de evaluación de la I.E. (momentos, escala valorativa, estrategias? Mencíónelos.
5. ¿Las prácticas evaluativas de los docentes en la I.E., responden a las principales necesidades de su hijo o hija?
6. ¿Qué tipo de evaluaciones se llevan a cabo en la escuela?
7. ¿Cómo se prepara su hijo o hija para las evaluaciones? ¿Apoya usted el proceso académico y formativo de su hijo desde el hogar? ¿Cómo lo hace?
8. ¿Qué sucede con los resultados de las evaluaciones?
9. ¿Con cuáles evaluaciones obtiene mejores resultados su hijo o hija?
10. ¿Cuáles evaluaciones disfruta más y cuáles menos su hijo o hija?

Anexo B. Entrevista Docentes

ENTREVISTADO: Docentes

ENTREVISTADOR: Luz Enid Muriel Muñoz / Luz Estela Gómez Vahos

TEMA: Prácticas evaluativas en la escuela

OBJETIVO: Indagar por la percepción y conocimiento que se tiene sobre las prácticas evaluativas en la escuela.

1. ¿Qué entiende usted por Evaluación?
2. ¿Encuentra alguna relación entre evaluación y aprendizaje?
3. ¿Qué se evalúa en la I.E.?
4. ¿Considera que el Sistema de Evaluación Institucional de su I.E. le aporta elementos significativos al progreso de sus estudiantes?
5. ¿Cuál es, a su criterio, el principal objetivo de la evaluación en la escuela?
6. ¿Qué información le aportan las prácticas evaluativas en el aula, sobre sus estudiantes?
7. Mencione las principales fortalezas y debilidades de los procesos evaluativos en su I.E.
8. ¿En qué momentos evalúa?
9. ¿Qué recursos o instrumentos emplea en la evaluación?
10. ¿Cuáles estrategias de evaluación emplea en sus clases?
11. ¿Ante cuáles estrategias de evaluación responden mejor sus estudiantes, en términos de resultados y desde el componente actitudinal?

Anexo C. Entrevista Directivos docentes

ENTREVISTADO: Directivos docentes

ENTREVISTADOR: Luz Enid Muriel Muñoz / Luz Estela Gómez Vahos

TEMA: Prácticas evaluativas en la escuela

OBJETIVO: Indagar por la percepción y conocimiento que se tiene sobre las prácticas evaluativas en la escuela.

1. ¿Qué entiende usted por Evaluación?
2. ¿Encuentra alguna relación entre evaluación y aprendizaje?
3. ¿Qué se evalúa en la I.E.?
4. ¿A través de qué medios dejan ver los docentes de la I.E. sus prácticas evaluativas en el aula?
5. ¿Las prácticas evaluativas de los docentes en la I.E., responden a las principales necesidades de los estudiantes?
6. Mencione las principales fortalezas y debilidades de los procesos evaluativos en la I.E.
7. ¿Cuál es la finalidad principal de la evaluación en la I.E.?
8. ¿En qué momentos se evalúa?
9. ¿Qué recursos se emplean en la evaluación?
10. ¿Cuáles estrategias de evaluación emplean los docentes de la I.E.?

Anexo D. Pauta de Observación.

Caracterización de la clase:

- Fecha: _____
- I.E: _____
- Docente: _____
- Grupo: _____ Área: _____ Duración: _____
- Tema: _____

PRIMER MOMENTO:

INTRODUCCIÓN

1. Agenda e instrucciones de trabajo
2. Contextualización del tema

SEGUNDO MOMENTO:

DESARROLLO

1. Actividades de profundización (magistral)
2. Participación del grupo (trabajo individual y/o grupal)
3. Momentos evaluativos
4. Técnicas o estrategias de evaluación
5. Recursos empleados para la evaluación
6. Información recogida a partir de la evaluación (conceptual, procedimental, actitudinal)
7. Actitud de los estudiantes frente al desarrollo de la clase

TERCER MOMENTO:

CIERRE

1. Síntesis de la clase
2. Objetivos cumplidos y no cumplidos

3. Ejercicio de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación frente al desarrollo de la clase.

Anexo E. Taller Didáctico de Español

“Creación en equipo”

FECHA:

AREA: Español

TEMA: Reconocimiento de los argumentos básicos de un texto

OBJETIVO:

1. Entender el mensaje de un texto argumentativo.
2. Reconocer las conclusiones y las premisas de un texto argumentativo.

ACTIVIDADES:

1. Introducción

El grupo completo de estudiantes participa de esta actividad.

Observamos un video de una animación con argumentos concretos porque quiero mi selección Colombia, donde uno de los ciudadanos explica su pensar.

enlace:http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/CPA_descargables/G_5/L/L_G05_U03_L05.zip

se hace la propuesta de hacer una reflexión con respecto al apoyo que damos a la selección Colombiana de futbol y porque?

Cuáles son sus mayores cualidades y realizar un escrito corto argumentando.

2. Desarrollo

Objetivos. Se presenta un video donde se explica el concepto de texto argumentativo y se realizan las actividades interactivas en grupos, 5 niños por computador. Explicando cada paso. Luego se pueden hacer más preguntas inferenciales del tema. Son acompañados por las docentes y alfabetizadores.

Desarrollo de actividades. Las actividades interactivas se realizan en los grupos de 5 o 6 niños por computador, concertando y delegando a uno de ellos para la acción en la elaboración de la tarea.

Video resumen. Se confronta la actividad con los conceptos conocidos y los nuevos desarrollados en la actividad y se aclaran dudas entre ellos mismos.

3. Cierre

Observa atentamente el video presentado en una breve historia de la participación de Colombia en los Mundiales FIFA.

<https://youtu.be/6sgy0BUULYI>

Se da un tiempo de 30 minutos para escribir con argumentos cortos en parejas las siguientes acciones.

4. Pauta de evaluación

Responde las siguientes preguntas:

¿Cuál es tu opinión con relación a la Selección Colombiana de fútbol?

¿Quién crees que es el mejor jugador de la Selección Colombiana de fútbol? ¿Por qué?

¿Cuál crees que es la mejor selección de fútbol de la actualidad? ¿Por qué?

¿Quién crees que es el mejor jugador de fútbol del mundo? ¿Por qué?

¿Te gusta el uniforme de la Selección Colombiana de fútbol? ¿Por qué?

Elabora un diseño para el uniforme de la Selección Colombiana de fútbol y por último se propone una elaboración en origami de una camiseta en colores de la selección, se decora como el diseño pensado por parejas.

NOTA ACLARATORIA: Con el ánimo de nutrir el análisis desde diferentes formas de aproximación a la producción textual, propusimos en este taller una variación que consistió en

que los niños de la I.E. Concejo de Sabaneta, construyeran como actividad evaluativa de cierre, un texto argumentativo con base en un tema de debate libremente seleccionado por los estudiantes; previa consulta en la web, llevada a cabo también en este taller; así, podríamos ver desde otro nivel de complejidad, cómo se da respuesta a los ítems de desempeños propuestos para la evaluación.

Guía de evaluación

Desempeños	Bajo	Basico	Alto
Cuenta con conocimientos previos del tema.			
Manifiesta interés.			
Utiliza creativamente los recursos que posee			
Argumenta por iniciativa propia sus respuestas			
Es dinámico(a) en la actividad			
Muestra entusiasmo y dedicacion.			

Anexo F. Taller Didáctico Matemáticas

“Carrusel matemático”

FECHA:

ÁREA: Matemáticas

TEMA: Reconocimiento del proceso para calcular el área de algunas figuras

OBJETIVO: Determinar estrategias para hallar el área de rectángulos, triángulos y círculos.

ACTIVIDADES:

1. Introducción

El grupo completo de estudiantes participa de esta actividad a la vez.

El rey de la selva

Presentación de un video animado cuyos personajes relatan la actividad en la que se construyen los planos de los sectores de la selva para reconocer finalmente la medida de la superficie de la misma. Se invita a solucionar las siguientes preguntas:

- ¿Cómo podemos llamar a todo el territorio?
- ¿Será posible determinar la medida de la superficie? ¿Por qué?

2. Desarrollo

Se divide el grupo en subgrupos de 11 estudiantes cada uno; previamente, se les explica la metodología del trabajo, en la cual, de acuerdo a un tiempo estimado de 10 minutos, cada subgrupo debe rotar en un orden específico por las diferentes bases para desarrollar la actividad propuesta. El docente modera el tiempo con la ayuda de una campana o pito, así mismo, cada equipo debe tener distribuidos los roles principales del trabajo cooperativo (líder, utilero, moderador, comunicador), para promover orden en los desplazamientos y el funcionamiento adecuado de los mismos.

Primer momento

Base 1: La réplica

Se presenta una serie de plantillas de figuras para que los estudiantes las repliquen empleando fichas iguales de lego. Al terminar todas las figuras, deben responder en una hoja, cuántas fichas utilizaron en la construcción de las mismas.

Base 2: La maqueta de la ciudad.

A través de un recurso interactivo, se realizan acercamientos a las acciones necesarias para hallar áreas de rectángulos y cuadrados. Posteriormente, con la ayuda del metro o la regla, los estudiantes miden objetos reales que hay en esta base (celular, caja, libro, cuadro...) y determinan el área de los mismos.

Base 3: Pastelería.

Se presenta una actividad que surge del contexto de una panadería, en donde se solicita partir un pastel bajo cierta condición y se realizan preguntas que requieren el análisis y comprensión de áreas. Una segunda actividad se presenta con nuevos problemas para identificar áreas a partir de datos definidos. Para este ejercicio se dispone de pasteles comestibles (chocorramos) y cubiertos plásticos.

Base 4: Figuras compuestas.

Se presentan una serie de figuras geométricas entre las cuales se deben identificar sus nombres y valores de sus áreas, dadas las medidas principales de sus lados. Pueden emplear el tangram para interactuar con el recurso didáctico en la descomposición de las figuras.

Base 5: Moldeando

Se finaliza el desarrollo del contenido poniendo en marcha un video que hace referencia al círculo y la circunferencia. Sus medidas, y elementos para conocer sus medidas, hasta llegar a la fórmula del área. Se complementa el video con una actividad en la que se presenta una situación para hallar el área, empleando plastilina para modelar el círculo y la circunferencia de ciertos objetos dibujados en fichas independientes.

3. Cierre

Se presenta un video que recopila la información trabajada durante este objeto de aprendizaje, la búsqueda de áreas de figuras geométricas. En este momento, se encuentran todos reunidos nuevamente, para concluir el tema, resolver inquietudes y hacer confrontación de los trabajos realizados, a través de la intervención de los comunicadores de cada grupo.

Rúbrica de evaluación

Elabora una carta para tus padres, en la cual le cuentes con detalle lo que sucedió hoy en clase de matemáticas.

Para esto, no olvides seguir la estructura de la carta. Puedes ayudarte con el siguiente modelo para organizar la información y luego, la escribes en el modelo de hoja que elegimos. Puedes hacer ilustraciones si lo deseas.

Fecha

Saludo

Desarrollo

Debes dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué actividades realizaste?
- ¿Para qué crees que son buenas esas actividades?
- ¿por qué realizamos hoy este carrusel matemático?
- En qué momentos se desarrollaron actividades para dar cuenta o verificar que se cumplieron los objetivos?
- ¿cómo se hizo?

Despedida

Firma

Anexo G. Consentimiento Informado

Título del proyecto: Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos

Investigador: Luz Enid Muriel Muñoz y Luz Estela Gómez Vahos

Nombre del participante:

Yo, _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía No _____ de _____ y con domicilio en _____

DECLARO que participo de forma voluntaria en esta investigación, la cual tiene como objetivo general: Analizar las prácticas evaluativas que posibilitan la construcción significativa de aprendizajes en los distintos contextos en los que se movilizan las potencialidades, intereses y necesidades de los estudiantes del grado quinto de la I.E. Concejo de Sabaneta J.M.C.B y la I.E. Primitivo Leal La Doctora. Además, doy fe que se me ha proporcionado la siguiente información:

- Los propósitos y las metas a alcanzar con dicha investigación.
- La información relacionada con nombre y apellidos no será publicada en los resultados ni en el informe final.
- La información recolectada a través de la encuesta no será entregada a un tercero ni a la Institución Universitaria de Envigado de forma individual.
- Las entrevistas serán a profundidad y se realizarán de forma individual con preguntas abiertas relacionadas única y exclusivamente con los intereses de la investigación. Estas entrevistas serán grabadas y el entrevistador podrá tomar notas si así lo considera pertinente.
- Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en

publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos, manteniendo mi nombre en anonimato.

- En cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento.
- De igual forma, entiendo y acepto que la participación en dicho proyecto no me generará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.

Doy fe que para obtener el presente consentimiento informado, se me explicó de manera clara y sencilla lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además de que en forma personal y sin presión externa se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me ha aclarado las dudas e inquietudes que he planteado.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmamos:

El (la) participante

Documento de identidad

Investigador

Ciudad y fecha: _____

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo
Humano - CINDE

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ESCUELA, UNA RUTA PEDAGÓGICA HACIA LA
CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Artículo de Resultados

Luz Enid Muriel Muñoz
Luz Estela Gómez Vahos

Tutor
David Alberto Londoño Vásquez

Septiembre de 2018

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ESCUELA, UNA RUTA PEDAGÓGICA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS¹

Luz Estela Gómez Vahos²
Luz Enid Muriel Muñoz³

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación: *Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos*, donde se analizaron cómo las prácticas evaluativas de los docentes posibilitan la construcción significativa de aprendizajes en los contextos donde se movilizan las potencialidades, intereses y necesidades de los estudiantes del grado quinto en dos Instituciones Educativas del Municipio de Sabaneta (Primitivo Leal la Doctora y Concejo de Sabaneta José María Ceballos Botero). La investigación fue cualitativa y de carácter descriptivo, hermenéutico-comprensiva. La población participante se conformó con estudiantes, padres de familia, directivos y docentes del grado quinto. Como unidad de análisis, se aplicaron entrevistas, observaciones de clase y talleres didácticos. El estudio permitió concluir principalmente, que las claridades y conjeturas que hacen los participantes sobre la evaluación, obedecen a su percepción de la escuela, de su influencia en los procesos educativos y de las expectativas que les generan.

Palabras clave: prácticas evaluativas, aprendizaje, evaluación formativa

Abstract

¹ Este artículo se desprende del proyecto de investigación *Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos*, el cual es requisito de grado en la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde.

² Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, en gestión Ambiental y en Pedagogía de la Lúdica. Docente vinculada al Municipio de Sabaneta en educación preescolar.

³ Licenciada en Educación Preescolar. Docente vinculada al Municipio de Sabaneta en educación básica primaria.

This article presents the results of the research: Evaluative practices in the school, a pedagogical route towards the construction of meaningful learning, where We analyzed how the evaluation practices of teachers enable meaningful construction of learning in contexts where potentialities are mobilized, interests and needs of fifth grade students in two Educational Institutions of the Municipality of Sabaneta (Primitivo Leal la Doctora y Concejo de Sabaneta José María Ceballos Botero). The research was qualitative and descriptive, hermeneutical-comprehensive. The participating population was conformed with students, parents, directors and teachers of the fifth grade. As an analysis unit, interviews were applied, class observations and didactic workshops. Mainly, the study allowed to conclude, that the clarities and conjectures that the participants make about the evaluation, obey their perception of the school, its influence on the educational processes and the expectations that generate them.

Key words: evaluative practices, learning, formative evaluation.

1. Referentes teóricos

1.1 El aprendizaje significativo subyace a la escuela

La escuela, como escenario de convergencia de múltiples relaciones, propicia experiencias de aprendizaje enmarcadas en las disposiciones del currículo que bien podrían constituirse como posibilidades evaluativas desde todas las dimensiones del Desarrollo Humano, en tanto nutren la vida los sujetos con las cuestiones que marcan sentido para el colectivo y para el individuo. Como lo afirma Moreira (1997), “No todo lo que está en los programas y en los libros y otros materiales educativos del currículum es importante” (p. 18). Los niños y jóvenes de las I.E., tienen puesta la mirada hoy en terrenos desconocidos para la escuela, asuntos que despiertan su interés y que resultan casi intocables o incluso, censurables. El manejo de la información a través de las redes sociales, la identidad sexual, la capacidad para tramitar emociones, el cuerpo como territorio individual, la aceptación de las normas, las tendencias en el consumo, el proyecto de vida, entre otros; todos, contenidos ocultos en el currículo pero que se gestan o se manifiestan indudablemente en la escuela.

El aprendizaje significativo es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento; según Ausubel (1976) “centra la atención en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación” Es también una teoría de aprendizaje porque esa es su finalidad, pues aborda todos y cada uno de los elementos, factores, y condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiriera significado para él mismo Rodríguez (2011).

De acuerdo con Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, análisis de casos (Case Method), método de proyectos, prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales, aprendizaje en el servicio (Service Learning), trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas, aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación; son algunas estrategias pedagógicas ideales en procesos de aprendizaje significativo, que están centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad.

1.2 Las capacidades como un posible enfoque

Bajo la perspectiva de Nussbaum (2012), el desarrollo humano ha de entenderse desde el enfoque de las capacidades, las cuales, desde un orden político, deberían ser garantizadas a los ciudadanos sin distinción alguna, como aproximación a la calidad de vida y la justicia social. Este enfoque define tanto la capacidad de HACER como de SER de cada persona y centra su análisis en la posibilidad que debería tener el sujeto de ELEGIR el hecho de llevar o no a la práctica dichas capacidades.

Ciertamente, gozamos todos de una serie de capacidades, algunas innatas y otras que nos son dadas como oportunidades en el transcurrir de los años y los distintos escenarios por donde transitamos. Así, unos tienen ya aseguradas algunas capacidades desde antes de nacer y otros tendrán que pelear por ellas, incluso. Entendidas así, las capacidades parecen tener, dos connotaciones en su esencia ambiguas: una, que la hace semejante al concepto de derecho, y otra, que empodera a cada persona del cultivo de sus capacidades, de acuerdo a lo genético y lo ambiental. Así pues, la primera depende del estado y la segunda de la persona.

De otro lado, involucra también el concepto de “funcionamiento”, definido como la “materialización” de las mismas capacidades, sin el cual, ninguna de ellas, sería útil o necesaria. Poner en funcionamiento las capacidades, implica aprovecharlas, hacerlas tangibles, hacer uso de ellas, bajo las condiciones y formas que cada quien considere le son favorables para el cumplimiento de sus metas o propósitos, o bien, para la satisfacción de sus necesidades. Poder elegir sobre este asunto, ha de ser una garantía del estado, pensada desde la equidad, máxime cuando el funcionamiento de una, requiere del movimiento armonioso de otras para su despliegue

La escuela, se configura en el lugar ideal para propiciar y fortalecer el desarrollo de dichas capacidades, a partir de las experiencias y reflexiones que tienen lugar en los contextos de aprendizaje significativo; razón por la cual, lo reconocemos, como medio esencial para la trascendencia de los sujetos, sobre el valor que le atribuye a la propia vida y la concientización sobre su papel transformador de la realidad, desde los primeros años de vida. Pequeños y constantes acercamientos a la posibilidad de aprender desde la participación, la toma de

decisiones, la estructuración de los sentidos, la contrastación de representaciones y reflexiones; se van consolidando en la escuela, como lo diría Heidegger (1954), en formas de “habitar el mundo”, hacerse dueño de sí, comprometerse con los otros, con lo otro y con el entorno.

Por tanto, este enfoque de las capacidades, así como los fundamentos del aprendizaje significativo, han de constituir un elemento valioso de referencia para cimentar la discusión sobre las prácticas evaluativas que se consolidan en el ámbito educativo, y que en definitiva, son las que determinan, (por lo menos para la estadística), el nivel de alcance o desarrollo de dichas capacidades bajo unas u otras condiciones pedagógicas.

1.3 Prácticas evaluativas y su impacto en el proceso de aprendizaje significativo

Históricamente, según los planteamientos de Díaz (1987), la evaluación surge en el escenario de la industria, en los Estados Unidos, como mecanismo de control y vigilancia, tanto de los productos y los procesos como de los sujetos que desempeñaban las actividades laborales. Más tarde, el rigor de la científicidad y la aplicación de los test, dejan ver otro matiz en las prácticas evaluativas desde el campo de la psicología. Es así, como desde diferentes perspectivas, la evaluación irrumpe en varios contextos donde se configuran relaciones de poder ciertamente coercitivas.

El ámbito educativo no escapó a tal conquista; pronto, la reflexión respecto al por qué, para qué, cómo, y cuándo evaluar, se hizo cada vez más frecuente entre pedagogos e investigadores cuyas conceptualizaciones y planteamientos teóricos, resultan bastante familiares. Por tanto, la evaluación educativa enfrenta ciertos problemas y retos, que poco han cambiado desde su origen, pese a la transformación de las sociedades y a las necesidades de cada época.

El objeto de estudio de la evaluación, claramente, empezó por ser un medidor del rendimiento académico y pasó a aplicarse a la acción del docente, los planes de estudio y al funcionamiento de la Institución Educativa en general; otorgando un papel protagónico a la técnica, en dirección a lo acumulativo, lo medible, lo cuantificable. La evaluación se centró en el modelo estadístico basado en la científicidad; asigna valores numéricos tanto al instrumento

como a los resultados de los estudiantes, sin tener relación con el objeto de medición, lo cual desdibuja su impacto en los procesos de aprendizaje.

Es por ello, que Ahumada (2001) expresa que “La evaluación debería ser considerada un proceso y no un suceso, y, por eso mismo, debería constituirse siempre en un medio y nunca en un fin” (p. 7), pero pensar la evaluación desde esta lógica, implica revisar distintos asuntos que tal vez no dependen de una sola institución; la familia, la comunidad y los mismos círculos donde inicia la socialización del sujeto, son clave fundamental donde se legitiman o se desvirtúan los propósitos formativos de los procesos evaluativos.

2. Metodología

Durante el proceso de recolección y análisis de los datos, se siguieron distintos momentos antes de triangular la información. Previo al análisis de las entrevistas, se agruparon las correspondientes a padres, docentes y directivos y se cotejaron los productos de ambas instituciones; las observaciones de clases, se registraron siguiendo los parámetros de la pauta diseñada (caracterización, inicio, desarrollo y cierre) y de los talleres didácticos se seleccionaron los trabajos de los estudiantes aleatoriamente, de acuerdo a los parámetros establecidos, previa agrupación de la docente, en niveles de desempeño alto, básico y bajo. Finalmente, se recopilaron los hallazgos contrastando las distintas técnicas e instrumentos y se elaboró un informe interpretativo en relación con las categorías conceptuales ya mencionadas.

3. Hallazgos

Los siguientes hallazgos constituyen la selección del material que se retomó del trabajo de campo realizado con los distintos miembros de la comunidad educativa de las dos instituciones participantes en la investigación, a través del cual, se pretendía en primer lugar, reconocer las voces de los actores en relación con el contexto educativo de la escuela, para indagar sobre sus percepciones en cuanto a las prácticas evaluativas en el proceso de construcción de aprendizajes;

y en segundo lugar, identificar las prácticas evaluativas predominantes en el grado quinto en relación con los componentes culturales: saber, hacer, ser y convivir.

3.1 Lo que nos dicen las entrevistas

Se entrevistaron cuatro padres de familia (dos por I.E.), dos directivos docentes (Uno por I.E) y dos docentes del grado quinto (uno por I.E.). Para agilizar la codificación de los resultados, se emplearon las siguientes convenciones:

CS: Coordinador I.E. Concejo de Sabaneta

PL: Coordinador I.E. Primitivo Leal La Doctora

MC1: Madre I.E. Concejo de Sabaneta, en orden consecutivo

MP1: Madre I.E. Primitivo Leal La Doctora, en orden consecutivo

DC: Docente I.E. Concejo de Sabaneta

DP: Docente I.E. Primitivo Leal La Doctora

¿Qué entiende usted por Evaluación?

En las madres entrevistadas, prevalece la noción de esta, como forma de verificar la comprensión, los conocimientos que se adquieren y lo que se sabe hacer con ellos. La relacionan con el desempeño académico y directamente con los exámenes. Es muy común su preocupación por los números o las estadísticas que comprometen a sus hijos y que los ponen en riesgo de reprobación una asignatura o el año escolar. Los demás componentes del currículo institucional suelen ser poco valorados; pero esta idea sobre la evaluación quizá no se ha gestado en la escuela actual (a la que pertenecen sus hijos), sino que se remonta a la memoria de la época en la que ellas mismas asistieron a la escuela donde se fundamentó de esta manera la experiencia evaluativa. Atrás quedaron en efecto, esos estilos de enseñanza estímulo-respuesta, que ayudaban a memorizar datos y a tener un conocimiento vigente, sólo mientras se presenta la prueba escrita de conceptos textuales.

Como lo afirma Moreira (1997), estos conceptos forman parte del discurso usado en una época en la que la influencia comportamentalista en la educación estaba en auge y se traducían explícitamente en las estrategias de enseñanza y en los materiales educativos.

Por su parte, tanto directivos como docentes, coinciden en que la evaluación es un proceso permanente, que permite el seguimiento a partir de la observación, debe estar enfocado en los resultados que se esperan y debe permitir definir fortalezas y oportunidades de mejora desde la formación del ser. Se enfocan en el reconocimiento de evaluación como instrumento pedagógico que permite observar los progresos y desempeños de los estudiantes más allá de lo puramente académico.

CS: -es un proceso de seguimiento al desarrollo... es la posibilidad de hacerle seguimiento a una acción en el tiempo, eh, enfocado en unos resultados que esperamos obtener-

PL: -proceso permanente, pues a través del cual estamos haciendo observación constante... para detectar fortaleza y oportunidades de mejoramientos...y enfocado ante todo en la parte cualitativa y formación del ser -

Evidentemente esta noción de evaluación se aleja significativamente de lo numérico y contempla la intención formativa desde lo humano tan demandada hoy en el ámbito educativo.

¿Encuentra alguna relación entre evaluación y aprendizaje?

Los docentes y directivos coinciden en que sí hay una estrecha relación entre evaluación y aprendizaje, en tanto, la evaluación se constituye en un instrumento para hacer el seguimiento a los aprendizajes adquiridos, a la apropiación de nuevas habilidades y nuevos conceptos; además permite mirar las experiencias pasadas y corregir para las siguientes.

Sin embargo, algunos padres expresan que a pesar de que sus hijos tengan dominios específicos sobre un tema, es posible que se bloqueen, o deban pedir ayuda sobre aquello que no sepan.

El examen, según su criterio genera cierta tensión, pero a la vez le da información a los docentes sobre las comprensiones teóricas de los estudiantes. En esta línea, Marcia Prieto (2008) afirma:

Evaluar acudiendo a instrumentos que privilegian la simple memorización y reproducción de estos textos, produce efectos devastadores en los estudiantes: se tornan miedosos y ansiosos, aprenden a desconfiar de sus habilidades y conocimientos y terminan aceptando como válidas las supuestas certezas, provocando una distorsión del conocimiento, en vez de apoyar su construcción. (p. 135)

Claramente, las lecturas que hacen sobre esta relación, no armonizan completamente; por un lado, el discurso de las madres deja ver que la memoria es el factor que les da claridad sobre lo que se sabe o no; pues afirman que sus hijos “saben sobre un tema”, porque al hacerles preguntas sobre el mismo, pueden responder con propiedad. Por lo tanto, si la evaluación les genera tensión es porque de una u otra manera, también indaga por asuntos memorísticos muy probablemente con un lenguaje o matiz diferente que confunde al estudiante. Dejan ver además entre líneas, que se aprende para un momento, para dar cuenta de sus saberes bajo unas condiciones específicas y en espacios de tiempo predeterminados.

Desde una conceptualización tradicional, la evaluación está referida a la verificación del logro de objetivos de aprendizaje a partir de mediciones realizadas por instrumentos que permiten verificar la expresión del aprendizaje o comportamiento observable de los estudiantes, constatación que es considerada como evidencia suficiente para certificar la adquisición de determinados conocimientos, habilidades o actitudes. (Prieto, 2008, p. 4)

No obstante, desde la perspectiva de los docentes, esta relación, basada en el concepto de evaluación como instrumento podría parecer poco alentadora, sin embargo, al hablar de seguimiento, de apropiación, de corrección, ya el instrumento adquiere otra connotación que inspira lo dinámico; aquello sobre lo cual se vuelve la mirada una y otra vez .

¿Qué se evalúa en la I.E.?

En línea con lo anterior, al enunciar los aspectos que se evalúan en la institución, se encuentran elementos comunes, como la memoria y los contenidos, con algunas variaciones en las apreciaciones.

MC1: *-lo que les enseñan, lo que aprenden, no, lo que aprenden no, lo que la profe les enseña y que de pronto les haya quedado a ellos-*

MC2: *- como hay cosas de las que se acuerdan hay cosas de las que no se acuerdan-*

Algunas madres dicen que la evaluación no necesariamente define sus aprendizajes y que los resultados numéricos no hablan de lo que los niños saben o no. No obstante, deducen que en la escuela se evalúan otros aspectos de convivencia como el trato a los demás, las habilidades comunicativas y la presentación personal.

MP2: - *pienso que lo académico, lo disciplinario, el trato también, de los docentes hacia los alumnos, igual de los alumnos hacia los docentes, creo que todo esto debería tener como en cuenta a la hora de una evaluación.*

Al concebir la evaluación como parte inherente a la actividad pedagógica, se constituye en una práctica compleja. La evaluación está condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales, al mismo tiempo que ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, estrategias didácticas que se practican, situaciones didácticas que se ofrecen, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Por lo tanto, la evaluación ayuda decisivamente, a configurar el ambiente educativo. Serrano de Moreno (2002, p. 249).

Es así, como la dinámica de la escuela, puede hacer ver a los distintos miembros de la comunidad educativa, una idea de la evaluación que no solo se centra en cifras, sino que contempla otros factores inherentes al desarrollo integral de la persona y que constituyen el pilar de su relación consigo mismo y con otros.

¿Conoce los criterios de evaluación de la I.E. (momentos, escala valorativa, estrategias)?

Aunque para los directivos y docentes es claro que el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), contempla aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, señalan que principalmente se terminan evaluando contenidos y algunos aspectos que intervienen en la formación del ser, específicamente en asuntos disciplinarios.

CS: - *pero en las instituciones también evaluamos los procesos institucionales como tal; entonces de ahí que existan las evaluaciones institucionales... A nivel de familia, pues, permanentemente evaluamos cuál es su participación en las reuniones que convoca la institución, cuál es su compromiso en el proceso del estudiante. A nivel de docente, evaluamos, pues de manera muy marcada se evalúa el desempeño a los del 1278-*

Es así, como se reconocen otras situaciones de la vida escolar en donde cohabita la evaluación como garante del cumplimiento de las funciones por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa.

Al respecto del SIE, algunas madres afirman que reciben información de los tiempos o períodos de evaluación a través de circulares institucionales y otros, por comunicación directa de los docentes. Respecto a la devolución que hace la escuela de los procesos evaluativos, se remiten a la entrega de calificaciones, donde reciben información numérica y a la vez descriptiva de las dificultades de los niños, específicamente en asuntos comportamentales.

Cuando un padre de familia desconoce los aspectos que se tienen en cuenta al momento de emitir un juicio de valor respecto a los desempeños de sus hijos o los procesos que experimentan en la construcción de aprendizajes, queda en entredicho también la estimulación que este pueda propiciar desde el hogar a favor de su progreso. Un papá o una mamá que crean que un cinco se gana por haber resuelto la totalidad de los puntos de un examen, pondrá su esfuerzo en la cantidad de dominios y no en la calidad de sus aprendizajes y construcciones, se atreverá a reclamar a la maestra porque sus hijo presenta desempeños bajos, aduciendo que no se atrasa, que hace todas las tareas y que no hace indisciplina; ayudará a que el chico tenga completa la tarea diariamente, haciéndole resúmenes, argumentando desde sus puntos de vista y diciéndole qué operaciones hacer para resolver un problema matemático. Si bien, un adecuado acompañamiento escolar es básicamente competencia del maestro desde sus principios pedagógicos, bien podría serlo también del padre de familia desde su compromiso con la formación de hábitos y habilidades en el desarrollo integral de su hijo o hija.

¿Cuál es, a su criterio, el principal objetivo de la evaluación en la escuela?

Los coordinadores coinciden en que el propósito de la evaluación es ante todo formativo, aunque, según el criterio de uno de ellos, la Institución aún se mueve en dos líneas: por un lado, la evaluación para promover y clasificar tanto a nivel externo como interno, y por otro, está latente la reflexión y el llamado a concebir la evaluación desde una mirada más amplia, además, plantea que esta, debe dejar de ser solo información para el docente y pasar a ser información para el otro, para el estudiante; y en esa medida permitirle comprender dónde están sus errores, en cuáles aspectos ha fallado y cómo cualificar sus producciones. En concordancia con ello, los docentes aluden al aprendizaje como principal objetivo de la evaluación, a partir de la cual se verifican los dominios previos que posee un estudiante, se vislumbran las formas como los niños

y las niñas construyen el aprendizaje y las dificultades que atraviesan, y permite comparar el progreso a lo largo de un tiempo determinado.

En palabras de Barragán et al. (2012), “la evaluación constituye un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones que exigen prudencia y deliberación” (p. 12). La evaluación tiene un sentido ético, porque tiene un efecto en el otro, tiene un sentido social, porque se da en contextos compartidos, tiene un sentido cultural, porque da cuenta de creencias, valores, y tradiciones, tiene un sentido comunicativo, porque permite expresar ideas y encontrarse en los desencuentros. Es preciso entonces, enfocar la práctica evaluativa desde esos múltiples sentidos, de tal manera que de una u otra fuente, podamos atender al fortalecimiento del sujeto, de acuerdo a sus posibilidades, sus necesidades, intereses o proyecciones; lo que indica, el desarrollo pleno de su condición humana.

Ello nos remite nuevamente, a la dimensión formativa de la evaluación, pues contempla, aunque de manera sutil, algunos requerimientos que serían esenciales para establecer con claridad el propósito de una evaluación favorecedora para el estudiante, al respecto, Ahumada (2003) sugiere a la existencia de una evaluación del aprendizaje, que permite controlar el nivel del mismo y otra evaluación para el aprendizaje, donde el efecto es favorecerlo o fortalecerlo; lo cual, nos enfrenta al desafío de atender al sentido formador de la evaluación, trascendiendo el instrumento punitivo, de memorización y reproducción, el cual se emplea regularmente en las I.E., como ejercicio convalidado y estandarizado, cuyo impacto es, precisamente, lo que desde las políticas públicas en educación, se sugiere reducir, en pro del mejoramiento de la calidad educativa.

¿Las prácticas evaluativas de los docentes en la I.E., responden a las principales necesidades de su hijo o hija?

Las madres entrevistadas concuerdan en que las prácticas evaluativas de los docentes sí responden a las principales necesidades de sus hijos; algunas ~~madres~~, valoran las diversas estrategias que emplean los maestros como posibilidades evaluativas y otras, piensan que podrían ser más lúdicas; queda la duda frente a lo que las madres consideran es una necesidad de

sus hijos (en lo referente al aprendizaje). En el ambiente escolar y específicamente en los procesos académicos, es imprescindible la lúdica desde su dimensión más amplia; por tanto los niños requieren más que experiencias de disfrute como oportunidades de refuerzo. Construir aprendizajes, así como desaprender, son procesos complejos de conexión intensa con las condiciones propias del sujeto, con la realidad de su contexto, con la cultura, con su momento evolutivo; pero sobre todo, con la experiencia propia del placer “La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto, se capacita al enriquecer el significado de su experiencia” Ausubel (1983 p.1).

Pero esta lectura no es compartida por uno de los coordinadores (CS), quien afirma que en un alto porcentaje, las prácticas evaluativas no responden a las necesidades de los estudiantes porque, en sus palabras: *“seguimos evaluando memoria, evaluando qué tantas hojas hizo del trabajo, evaluando si lo hizo o no lo hizo, si trajo el cuaderno o no lo trajo”*, de acuerdo a su percepción, tal vez inclusive esto se debe a las múltiples tareas que tiene el docente o a asuntos de comodidad que aseguran el cumplimiento de objetivos en una clase. La coordinadora percibe más bien un ejercicio calificativo en vez de evaluativo, que centra el interés en determinar qué nivel de desempeño alcanza un estudiante en un momento determinado y no cómo transita en su proceso de un nivel a otro.

Mencione las principales fortalezas y debilidades de los procesos evaluativos en su I.E.

Desde las interpretaciones de los directivos, algunas debilidades hacen alusión al proceso, a los métodos y estrategias para hacer seguimientos y construir nuevas líneas de apoyo, también al factor tiempo, que exige unos cortes en momentos específicos y que limita la acción del docente, la cantidad de horas que se invierten en otras actividades curriculares y el desconocimiento de las mismas como posibilidad potente de evaluación, además, las distintas concepciones que se tienen en la escuela sobre la evaluación, que hace referencia más bien al modelo de educación bancaria, CS: *-yo le doy información y luego quiero saber usted qué de esa información captó*; por el contrario, los docentes se refieren a asuntos más de forma que de fondo, incluso porque constituyen en sí mismos factores externos; mencionan la cantidad de estudiantes y el asunto de la inclusión, como debilidades y los recursos materiales y el trabajo colaborativo en el equipo docente ,como fortalezas. Claramente, ambas miradas corresponden a la experiencia propia

vivida en la escuela que construyen cada uno de los actores desde sus expectativas, sus ideales e incluso sus padecimientos. Lo indiscutible, es que tanto directivos como docentes, tienen clara que en su responsabilidad directa con los procesos formativos, han de dirigir sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de las capacidades propias del sujeto, sorteando las privaciones o limitantes que hacen parte de la vida escolar.

¿Cuáles estrategias de evaluación se emplean en las clases?

Los padres de familia refieren que en la escuela solo llevan a cabo evaluaciones orales y escritas y son reiterativos en decir que se evalúan los temas vistos con cierta periodicidad; señalando que en casa hacen talleres para afianzar lo visto en clase y sobre ello, se evalúa.

Una lectura global del rol del maestro hoy, advierte la disonancia entre sus prácticas y su reflexión pedagógica (Ahumada, 2005; Díaz, 1987). Quizá encasillados en el panorama abrumador de la escuela; es decir, en planes, proyectos, contenidos, corto tiempo, poco o inadecuado acompañamiento familiar, falta de recursos, aulas masificadas, entre otros (Barragán, Gamboa y Urbina, 2012; Leyva, 2002). Puesto que, probablemente, el docente ha enfocado su labor en el respaldo a una sola parte del currículo, haciendo énfasis en los planes de estudios, las áreas obligatorias y los contenidos (Román, 1999; Fernández, 2016), explorando de esta manera, un modelo lineal de aprendizaje que parte del supuesto, que todo lo que se enseña, ha de ser aprendido, y que a través de la evaluación conceptual se mide la calidad de dichos aprendizajes (Castro, 2016; Edel, 2003); práctica a través de la cual, se aspira evidenciar buenos resultados en las mediciones externas, como factor preponderante a nivel nacional. (Cueto, 2011; Hernández, Rocha y Verano, 1998).

De la misma manera, los coordinadores al hablar de los recursos, hacen alusión también a las estrategias; si bien el recurso es lo escrito, las estrategias serían los talleres, los informes de lectura, los gráficos, entre otros; si el recurso es lo oral, entran aquí las exposiciones, las sustentaciones, los debates y todo lo que a partir de la oralidad sea susceptible de valoraciones cualitativas o cuantitativas. Lo mismo ocurre con los recursos externos, como los programas de las Secretarías de Educación que surgen en el marco de políticas públicas para apoyar los procesos académicos o de convivencia de la escuela; de acuerdo a la línea que pretendan

fortalecer, se emplean distintas estrategias, algunas más lúdicas y otras más académicas para responder a los objetivos de los programas, los cuales, en su mayoría, persiguen solo cifras de cobertura.

Los docentes por su parte, reconocen que a los niños les agrada la participación oral y los ejercicios kinestésicos, más que responder cuestionarios; pero aún en estos, hay una tendencia a evitar la producción, se han adaptado a las preguntas de selección múltiple en las evaluaciones escritas, como producto del imperativo interés de la escuela en prepararlos para enfrentar las pruebas externas.

Precisamente, Henry Giroux (2001), en su discurso sobre la capacidad transformadora de los profesores, propone que él mismo está llamado a reflexionar y a dar sentido a la reflexión que se realiza en escuelas y liceos, en una perspectiva de cambio educativo y social, y concreta afirmando que “Muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos” (p. 61).

La evaluación en la escuela, cualquiera sea su ilustración epistemológica (instrumento de medición, entrenamiento, adoctrinamiento o progreso), se encuentra ciertamente ligada a cada experiencia de aprendizaje que protagonizan los sujetos, en diversos ámbitos, bajo distintos propósitos y con las implicaciones propias que definen las instituciones para quienes son evaluados.

De esta manera, padres, directivos y docentes, expresan sus puntos de vista frente a la evaluación en la escuela y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje, los ideales respecto a la misma y los aspectos que la favorecen o entorpecen, las dificultades que enfrenta y los retos que se advierten.

3.2 Lo que nos dicen las observaciones de clase

Como acercamiento directo a las prácticas evaluativas en el aula, se realizaron dos observaciones de clase en cada I.E., en el área de Español y Matemáticas, ya que a partir de

estas, se despliega naturalmente la forma como se asumen los roles, las pautas de interacción, las habilidades desarrolladas y las dificultades que experimentan. Con base en ello, se describe a continuación, la recapitulación de los aspectos relevantes en los momentos de introducción, desarrollo y cierre de las clases, haciendo especial énfasis en las prácticas evaluativas propuestas.

Momento de Introducción

Agenda e instrucciones de trabajo:

Empleando diferentes estrategias, las docentes dan a conocer a los estudiantes la agenda del día, y la cual retoman permanentemente al recordar las instrucciones de cada actividad. Prepararlos para lo que ocurrirá en la clase, es una buena práctica, ya que a través de la bitácora, los niños son capaces de autorregularse en el manejo del tiempo, se disponen con expectativa al desarrollo de la clase, preparan el material necesario y sobre todo, les permite autoevaluarse en el cumplimiento de pequeños objetivos paso a paso; esto además, le es muy útil a la población con Necesidades Educativas Especiales, porque en su mayoría, ellos requieren movilizadores externos de los dispositivos básicos del aprendizaje (motivación, atención, percepción y memoria).

Contextualización del tema:

Se hace la contextualización del tema mediante una actividad en la que aplican sus saberes previos, de manera grupal o individual., la cual se socializa con la participación de algunos y se aclaran las dudas que hayan surgido. De entrada, esta se vislumbra como una manera deliberada de los maestros de evaluar, que contempla el estado inicial de los saberes de los niños y que permite la puesta en común de ideas individuales para construir con otros a partir de la confrontación. La evaluación que reconoce los acontecimientos que le anteceden, se hace significativa y favorece el progreso, porque cultiva en el colectivo, la idea de que todo sujeto es portador de un saber, el cual lo reconoce poseedor de distintos tipos de habilidades que le permiten desempeñar una u otra función en el ejercicio de aprender.

Momento de Desarrollo

Actividades de profundización:

Este segundo momento, contempló distintas actividades que permitieron concretar saberes y avanzar en lo evaluativo desde sus tres componentes: conceptual, procedimental y actitudinal.

Las actividades de profundización, en ambas clases, se desarrollaron a partir del trabajo grupal e individual con material concreto o empleando el libro de texto. Contemplaron la explicación y la socialización de cada actividad sugerida, las devoluciones desde los dominios conceptuales y el registro individual de las experiencias.

Participación del grupo:

La participación del grupo fue permanente, tanto desde el seguimiento de instrucciones como desde los aportes creativos en su contexto. Desde luego, no se puede afirmar que la totalidad de estudiantes se vinculó con motivación y propiedad al desarrollo de las propuestas de clase, pero en términos generales hubo buena disposición.

Momentos evaluativos:

De igual manera, los momentos evaluativos, tuvieron lugar constantemente, a través de la puesta en común, la exposición de productos grupales y los ejercicios de autocorrección; no obstante, no fueron dadas ningún tipo de valoraciones numéricas a los estudiantes de forma individual, las devoluciones fueron descriptivas y por asuntos de tiempo, no se abordó al 100% de los estudiantes, aunque las docentes, en su ejercicio, convocaban a estudiantes de variadas características: los alegres, los tímidos, los habilidosos, los rezagados; sin señalamientos ni prevenciones.

Técnicas, estrategias de evaluación y recursos:

La observación fue una de las técnicas más usadas por las docentes, para comprender y hacer juicios de valor ante los desempeños de los niños; ejercicios escriturales, elaboración de dibujos, mapas conceptuales, interacción con material concreto, fueron otras estrategias que movilizaron la participación de los niños y por ende, se constituyeron en potencial material de evaluación. Se usaron recursos didácticos como imágenes, rótulos, presentación en PowerPoint, regla, objetos reales, entre otros.

Información recogida a partir de la evaluación:

A partir de la realización de distintas actividades, se infiere que las docentes pudieron recoger información sobre la apropiación de conceptos, la interpretación de ejercicios, el seguimiento de instrucciones, la participación oral, el cumplimiento de roles en el trabajo en equipo, la administración del tiempo en el logro de objetivos individuales, la exposición de aprendizajes colectivos y la disposición actitudinal. En conjunto, material de gran valor pedagógico para aprovechar como fuente de información sobre lo que implica construir aprendizajes bajo estímulos distintos.

Vygotsky , Cole & Luria (1996), desarrollaron el concepto de aprovechamiento de la vida social que existe en la escuela, un cumulo de experiencias familiares, de territorios y culturas que en el interactuar de la cotidianidad enriquecen el aprendizaje escolar, igualmente, adicionan como elemento transcendental el lenguaje o comunicación entre esta variedad de sujetos, como un punto importante, además de la disponibilidad y momentos o edades propicias, para orquestar conocimientos compartidos y complementados por interacción social.

Actitud de los estudiantes frente al desarrollo de la clase:

Se observaron algunos aspectos negativos, como la dificultad en algunos niños para asignarse y cumplir los roles en el trabajo grupal, así como en el aspecto disciplinario; situación que provocó en algunos momentos, desconexiones con el objetivo de las clases, ya que estos asuntos se deben atender con prontitud y, aunque ellos en sí mismos, representan valiosos aprendizajes de orden ético-político, también se constituyen para otros (los no involucrados directamente), en impedimentos para el logro de sus propósitos.

Momento de Cierre**Síntesis de la clase:**

Las síntesis se llevaron a cabo de forma muy puntual socializando parcialmente cada ejercicio o producción y haciendo las aclaraciones pertinentes.

Objetivos cumplidos y no cumplidos

Los objetivos de las clases no se lograron en su totalidad, principalmente porque las interrupciones por indisciplina redujeron el aprovechamiento máximo del tiempo.

Ejercicio de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación frente al desarrollo de la clase:

En algunos casos, se realizó la coevaluación a través de las socializaciones, autoevaluación en confrontaciones personales durante las rondas que hacían las docentes y heteroevaluación en el ejercicio de corrección con base en las devoluciones orales. Todas estas, prácticas espontáneas que no estuvieron intencionadas, pero que muy seguramente han de adquirir cuerpo para emitir juicios de valor sobre sus desempeños.

Al respecto Ahumada (2001) expresa: “Un proceso evaluativo que esté fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante ya que estaría unido al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado” (, p. 25). Siendo éste un reto importante de la evaluación en la escuela, queda claro que evaluar para la comprensión bajo modelos formativos, requiere el conocimiento del contexto, el diálogo con la propia historia y la puesta en marcha de dinámicas de autogestión.

3.3 Lo que nos dicen los talleres didácticos

La elaboración de los talleres didácticos, nos permitió, al igual que las observaciones, acercarnos de manera directa al grupo de estudiantes, interactuar con ellos en su contexto, conocer las rutinas instauradas y, sobre todo, aproximarnos a las apreciaciones o percepciones que tienen sobre la evaluación. Elegimos las áreas de español y matemáticas ya que las competencias o dominios que se alcanzan a partir de la ejercitación de éstas, son determinantes para el desempeño en las otras áreas

A continuación, presentamos los hallazgos relevantes de las cuatro sesiones; para ello, retomaremos el ejercicio evaluativo propuesto en cada una de ellas, para cuyo análisis se seleccionaron aleatoriamente seis trabajos de cada grupo y de cada área; dos en desempeño bajo, dos en desempeño básico y dos en desempeño alto, según criterio de la docente orientadora del grupo, con el fin de obtener información de diversas fuentes.

Taller didáctico de español:

Título: Creación en equipo

Tema: Reconocimiento de los argumentos básicos de un texto

Objetivos:

1. Entender el mensaje de un texto argumentativo.
2. Reconocer las conclusiones y las premisas de un texto argumentativo

Convenciones empleadas:

Texto 1A: texto 1 de desempeño alto, en orden consecutivo

Texto 1Bs: texto 1 de desempeño básico, en orden consecutivo

Texto 1Bj: texto 1 de desempeño bajo, en orden consecutivo

De acuerdo con los parámetros de la guía de evaluación de este taller, se pueden observar aspectos comunes y no comunes en las producciones de los estudiantes, a saber:

Es común en los tres niveles de desempeño, que las producciones textuales surgen del interés de los estudiantes, dada la indicación de la actividad, en la cual se les solicita que elijan un tema de posible debate. Así, se ve relacionado el interés con los demás indicadores de la evaluación, que indagan por el dinamismo, la dedicación y el entusiasmo, con el cual los niños asumen la actividad sugerida; pues si ellos han elegido libremente un tema que hace parte de discusiones en su contexto, se hace evidente el grado de apropiación con el que asumen sus roles en el trabajo, lo cual redundará en favor del cumplimiento de los objetivos y no al contrario (cumplir los objetivos, para apropiarse de las funciones).

No obstante, aunque también es común que todos cuentan con el mismo recurso tecnológico (Computador con acceso a internet) para ampliar los presaberes y plantear argumentos, es notoria

la diferencia en sus producciones, ya que no todos tienen las habilidades o conocimientos para emplear con creatividad este u otros recursos materiales.

De este modo, vemos como los niños de producción en nivel bajo, hacen muy explícitos sus saberes previos en la construcción del texto, dado el peso cotidiano que conlleva el hacerse ideas del mundo que surgen de las experiencias propias o cercanas, del discurso más próximo, de los noticieros o programas frecuentes o de la interacción natural entre pares y grupos sociales; pero la cualificación de la argumentación implica procesos más complejos y niveles de lectura más fluidos; implica tal vez, unos entornos más favorecedores de la discusión, el diálogo y la adopción de posturas frente a un hecho, un dato o un fenómeno cualquiera. Por consiguiente, quienes elaboraban textos con un amplio despliegue de saberes previos, se ven cortos en la competencia argumentativa, la cual reducen a datos aislados sin la riqueza de la interpretación.

Por el contrario, los autores de textos en niveles de desempeño básico o alto, pueden ampliar su discurso en el nivel argumentativo, ofrecen en sus construcciones datos propios de la consulta e incluso establecen relaciones con la realidad del contexto, de modo crítico o propositivo.

“yo opino que la legalización sería mala y buena, lo malo sería que le bajarían mucho el precio y mientras más barata más compran y más combustiones para los hospitales y la buena sería que como es más barata no se tienen que prostituir, matar y robar los adictos para comprarla”. Texto 1A

Taller didáctico de matemáticas:

Título: Carrusel matemático

Tema: Reconocimiento del proceso para calcular el área de algunas figuras

Objetivo: Determinar estrategias para hallar el área de rectángulos, triángulos y círculos.

Convenciones empleadas:

HDA: hombre desempeño alto

MDA: mujer desempeño alto

HDBs: hombre desempeño básico

MDBs: mujer desempeño básico

HDBj: hombre desempeño bajo

MDBj: mujer desempeño bajo

En este taller, también se integró la producción textual, mediante la elaboración de una carta de libre destinatario, en la cual, cada niño daba cuenta de algunas precisiones, no solo frente a la claridad que poseen acerca de lo aprendido en una clase, sino también por los juicios valorativos que hacen de sus ejercicios, su intencionalidad y lo que ello refleja acerca de sus propios logros.

Cada producción debía dar respuesta a las siguientes preguntas:

Numeral 1. ¿Qué actividades realizaste?

Numeral 2: ¿Para qué crees que son buenas esas actividades?

Numeral 3: ¿por qué realizamos hoy este carrusel matemático?

Numeral 4: En qué momentos se desarrollaron actividades para dar cuenta o verificar que se cumplieron los objetivos?

Numeral 5:¿cómo se hizo?

Continuando con la clasificación de acuerdo al nivel de desempeño, vemos como al describir las actividades realizadas, tanto los niños de nivel bajo, como básico y alto, pueden describir el desarrollo paso a paso de la clase, nombrando sus aprendizajes nuevos o los ya adquiridos previamente. Con algunas diferenciaciones de cantidad y contenido, los niños de desempeño alto, son más detallados en su descripción; memorizan datos precisos como nombres propios, algoritmos y conclusiones.

“Aprendimos a calcular el área de los objetos. Teníamos que multiplicar y eso nos daba el área. Cuando uno va a sacar la mitad a algo triangular, es la misma área. Aprendimos a encontrar las figuras en un objeto y también que es más fácil encontrar el área con fichas que haciendo la operación” H.D.A. numeral 1.

Ahora bien, los juicios valorativos que nos remiten a sus percepciones sobre las propuestas de la escuela, dejan ver distintas interpretaciones; por un lado, los niños con desempeño bajo, hacen alusión al paso a paso de la clase, señalándolos como aprendizajes logrados; los de desempeño básico logran identificar los temas y los nombran en términos de lo aprendido, pero se quedan en el concepto aislado; mientras que los de desempeño alto, a pesar de no ser muy

explícitos o detallados, se refieren al futuro; saben que el conocimiento construido en la escuela, es aplicable en otros contextos.

Lo contrario ocurre cuando reflejan sus apreciaciones sobre el tiempo determinado para llevar a cabo las actividades escolares; todos coinciden, expresándolo de diferentes formas, en que estas requerían unos dominios previos que se alcanzaron en otros momentos y por tanto, las prácticas fueron exitosas de acuerdo a lo que se esperaba de ellos como participantes. *“Hicimos esa actividad hoy porque si la hubiéramos hecho antes, no nos hubiera dado para hacerla porque no teníamos conocimiento”* M.D.A. numeral 3.

Al respecto del cumplimiento de los objetivos, sus percepciones también tienen puntos de encuentro; la mayoría de ellos, hacen alusión a asuntos de disciplina como la atención, la concentración y el silencio; pero además, aducen que es a partir de la confrontación o la socialización como pueden determinar la apropiación de sus dominios;

“Aprendimos mucho en la clase con la ayuda de los otros niños y de la profe” M.D.Bj , *“Lo hicimos todo bien porque lo revisamos una y otra vez”* H.D.Bj , *“Yo cumplí esta actividad poniendo atención a los videos y escuchando a mis amigos”* M.D.Bs , *“primero nos concentramos y después empezamos a hablar sobre eso”* H.D.A. numeral 4.

Lo anterior, nos indica como las percepciones y apreciaciones que los niños construyen frente a la evaluación pueden llegar a ser tan significativas como lo es la experiencia misma de aprender, mientras dichos momentos o prácticas evaluativas sean connaturales a la vida escolar. Los niños participantes de la investigación, no fueron sometidos a técnicas o instrumentos de evaluación tradicionales, tampoco hubo interés en poner a prueba sus capacidades memorísticas bajo juicios cuantitativos. Sus voces ponen de manifiesto la manera cómo perciben la evaluación, porque se piensa en esta como un proceso integrador, que tiene sus cimientos en la experiencia enriquecedora del contexto familiar y social y que luego se consolida en el escenario de la escuela, con el establecimiento de pequeñas metas y la búsqueda creativa y colectiva de caminos para alcanzarlas.

Todos, desde sus posibilidades, pueden evidenciar sus aprendizajes; algunos más robustecidos desde el dominio propio de los repertorios, otros desde lo metodológico y otros

desde las relaciones que establecen con el entorno y con sus pares. Pero sea cual sea la fuente que nutre sus construcciones, el docente cuenta con múltiples formas de visibilizar tales conquistas.

4. Conclusiones

Las madres entrevistadas evidenciaron una lectura tradicional de la evaluación y del aprendizaje, que otorga lugares privilegiados al desempeño académico, a la memoria y a los contenidos. Contemplan solo una mirada de las posibilidades evaluativas en la escuela, refiriéndose a lo oral y lo escrito, y consideran apoyar tales desempeños con la orientación en tareas y preparación para los exámenes desde el hogar.

En contraste, las percepciones de docentes y directivos van más encaminadas a las nuevas posturas y reflexiones en torno a la evaluación; la ven como un proceso permanente y formativo, que posibilita la observación y el seguimiento a los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes, permite ver sus estilos de aprendizaje y las dificultades que poseen.

Concuerdan en que se evalúa desde la oralidad y la escritura, pero mencionan muchas otras prácticas evaluativas que desconocen las familias. Dos inferencias podrían hacerse sobre tal construcción; una de ellas es que a la escuela tal vez le ha faltado institucionalizar, cualificar y difundir el entramado de oportunidades, acciones y concepciones que desde el currículo se han puesto en marcha para redireccionar el sentido del aprendizaje y de la evaluación en línea con las reflexiones pedagógicas que se plantean frecuentemente y con los retos y exigencias hegemónicas contemporáneas; lo que tal vez podría generar mayor compromiso y legitimación por parte de la familia al respecto. La otra, y quizá menos alentadora, es que los docentes discursivamente, tienen absoluta claridad sobre los retos a los que están convocados frente a la evaluación, pero en sus prácticas no reflejan tal nivel de apropiación y eso es lo que perciben las familias.

Al referirse a las dificultades que enfrenta la evaluación en la escuela, mientras los docentes las encuentran en factores externos, de tipo administrativo de los programas, los coordinadores las evidencian en las propias prácticas de los docentes, en sus actitudes y percepciones sobre la misma. El docente contemporáneo se siente aludido y comprometido con las innumerables tareas que le han sido entregadas a la escuela y que no siempre son de su competencia; La escuela podrían representarse como un filtro por donde han de pasar casi todos las propuestas, críticas y demandas de las política públicas y de la sociedad en general. Cada vez son mayores los requerimientos que se le hacen y ante ello, la reflexión del docente, deja de estar puesta en su propia experiencia para centrarse en los otros aspectos amenazantes.

A través de las observaciones de clase, se identificaron valiosos aportes pedagógicos a la evaluación que están instaurados en las rutinas escolares y que reflejan correspondencia con la mayoría de las percepciones y concepciones de los docentes y directivos; aunque, cabe aclarar, que el análisis de tales situaciones, por estar implícito en la experiencia cotidiana, no equivale a la reflexión de las docentes sino a la de los investigadores. En concreto, las clases se desarrollaron de manera progresiva, mediante actividades de contextualización, profundización y consolidación, lo que da cuenta del componente del “Hacer”, en estas se motivó la participación grupal e individual, la evaluación fue constante y con ejercicios desde lo concreto y el desarrollo del pensamiento sin intervención de valoraciones cuantitativas, ni instrumentos de medición, así se evidencia el “Saber”. Se atendieron las necesidades del grupo de manera oportuna y formativa, aunque ello implicara cambiar el rumbo de lo planeado, lo cual implica el “Ser y el Convivir”. Todos estos componentes, hacen parte de la vida escolar y de las construcciones personales de los niños y las niñas, pero solo se visibilizan a través de prácticas significativas de aprendizaje.

Mediante los talleres didácticos, los niños demostraron que pueden apropiarse de sus roles siempre y cuando se movilice en ellos primero la motivación. El nivel de sus producciones está supeditado a otras habilidades cognitivas que están relacionadas con el manejo de los recursos materiales necesarios para cualificar sus aprendizajes. Todos los niños en su medida, pueden dar cuenta de sus aprendizajes de modo general o detallado centrando el interés en lo conceptual si es analítico, o en lo metodológico si es práctico. Los niños con desempeños bajos,

solo describen las experiencias, los básicos logran dar nominaciones y los de desempeños altos, reflejan relaciones establecidas aplicables en otros contextos. Sin embargo, al indagar por la forma como ellos perciben que han logrado los objetivos de la clase, pareciera que se remiten a las demandas actitudinales de los docentes (portarse bien o mal) y no a sus propias conquistas a lo largo del proceso.

En definitiva, se puede concluir que cuando el maestro, asume en su rol pedagógico la evaluación desde una mirada formativa con lo que ello implica en el diseño de estrategias, recursos, tiempos y valoraciones; puede ayudar a sus estudiantes a escalonar en sus desempeños y no simplemente a identificarlos. Dicho de otro modo, los niños que han participado de experiencias significativas de aprendizaje podrán hacer juicios sobre su propio proceso explicitando con qué elementos partieron y cuáles otros saberes han construido en el camino, qué dudas han resuelto y qué ayudas han recibido.

Bibliografía

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45).
- Ahumada, A. P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. *Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso*.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.
- Barragán, D.F., Gamboa, A.A. & Urbina, J. E. (2012). *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Castro, S. (2016). La práctica reflexiva de profesores de primaria acerca de la evaluación de los aprendizajes en el aula.
- Cueto, S. (2011). La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: Estado de la cuestión y algunas propuestas.
- Díaz Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 37, 3-15.

- Edel N., R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Esteva, G. (2012). Regenerar el tejido social de la esperanza. *Polis (Santiago)*, 11(33), 175-194.
- Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos1. *Revista Docencia*, 15.
- Hernández, C.A., Rocha, A., y Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado: Una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES
- Heidegger, M. (1954). Construir, habitar, pensar.[Bauen, Wohnen, Denken-1951]. *Tradução de Marcia Sá Cavalcante Figura*, 6.
- Leyva, L. S. (2002). La evaluación del aprendizaje: educación vs autoridad: una propuesta formativa u no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44.
- Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262.
- Rodríguez, P. M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Serrano de M., S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6 (19), 247-257
- Vigotsky, L. S., Cole, M., & Luria, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (p. 66). Barcelona: Crítica.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo
Humano – CINDE

EL PAPEL DEL DOCENTE PARA EL LOGRO DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
APOYADO EN LAS TIC

Artículo Individual

Luz Estela Gómez Vahos

Tutor

David Alberto Londoño Vásquez

Septiembre de 2018

EL PAPEL DEL DOCENTE PARA EL LOGRO DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO APOYADO EN LAS TIC

Luz Estela Gómez Vahos

Resumen

En este artículo se analizan el papel del docente que busca en los estudiantes el desarrollo de competencias, como las formuladas por la didáctica crítica para el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores, las cuales se deben apoyar en el buen uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, para así facilitar un aprendizaje que le sea significativo y útil en su contexto familiar, social y laboral; de igual forma, invita a la discusión sobre como desde las prácticas educativas se accede a la construcción del conocimiento de una forma crítica, argumentativa, propositiva y comunicativa, donde los intereses de cada sujeto que interviene en el proceso educativo, se centra en el aprendizaje. Asimismo, se expone el papel del docente en el desarrollo del aprendizaje significativo con el acercamiento al conocimiento que permiten hoy los medios de comunicación y de información, con la cual se pretende afianzar el proceso de enseñanza aprendizaje desde los intereses, necesidades y oportunidades que presenta el contexto.

Palabras clave: Aprendizaje Significativo, Tecnologías de Información y Comunicación, Competencias, Proceso educativo

Abstract

In this paper, we analyze the role of the teacher that seeks in students the development of competences, such as those formulated by critical didactics for the development of knowledge, skills and values; which should be supported in the proper use of Information and Communication Technologies, in order to facilitate learning that is meaningful and useful in their

family, social and work context; likewise, it invites to the discussion on how from educational practices access to the construction of knowledge in a critical, argumentative, proactive and communicative way, where the interests of each subject that intervenes in the educational process, focuses on learning . Likewise, the role of the teacher in the development of meaningful learning is exposed with the approach to knowledge that today allow the means of communication and information, which aims to strengthen the teaching-learning process from the interests, needs and opportunities presented the context

Key words: Significant Learning, Information and Communication Technologies, Competencies, Educational Process

Introducción

En el desarrollo del siguiente artículo, se aborda una reflexión sobre el papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo, abriendo un debate pedagógico y didáctico sobre la función y el papel que el docente ejerce en el aprendizaje, apoyado además en las tecnologías de la información y de comunicación; asimismo, se reflexiona sobre cómo el aprendizaje ha evolucionado desde su diseño curricular y en las condiciones requeridas para la formulación de políticas institucionales y de los proyectos educativos pedagógicos, de acuerdo a los avances tecnológicos. Por tal motivo, corresponde a los docentes de hoy diseñar y proponer espacios donde los problemas, necesidades e intereses de los estudiantes sean el eje del proceso de formación, apoyados en las herramientas de la comunicación.

De esta manera, se debe considerar a Barriga & Hernández (2001), al referirse a los estudiantes como agentes dinámicos en “los procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno” (p.2), determinándose que uno de los problemas que debe enfrentar el docente es la búsqueda, ingenio y creación de nuevas estrategias y metodologías, por medio de las cuales los estudiantes, puedan tener un acceso más fácil y útil a la construcción y apropiación del conocimiento y sean actores activos de su proceso de

enseñanza-aprendizaje. Más aun teniendo en cuenta los cambios propios de la sociedad y la cultura escolar, exigen del estudiante una capacidad cada vez mayor frente a la toma de decisiones, la búsqueda de opciones de desarrollo y mejoramiento en su calidad de vida y de su entorno.

De allí la necesidad de abrir un debate para abordar un problema práctico con referencia al proceso de formación y evaluación del aprendizaje que se viene realizando por parte de los docentes; así como la capacidad de apropiación del docente en el uso de las herramientas tecnológicas, considerando cuál es la necesidad de un modelo de formación y evaluación pertinente y que dé respuesta a las necesidades socioculturales; de este modo Coll (1988), expresa que “estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste, una actividad mental constructivista” (p.4). Así, se propone abrir la discusión sobre la incidencia de la formación y evaluación del aprendizaje en las instituciones de educación en los diferentes niveles.-

En la actualidad, los procesos pedagógicos innovadores, productos de la creatividad de los involucrados en el proceso educativo, buscan nuevas formas de enseñar y aprender ante un mundo complejo y dinámico. En efecto, el acto educativo es un proceso participativo de interacción social en el cual el docente guía al estudiante en la adquisición de la cultura, la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades necesarias para contribuir de forma responsable en el desarrollo social y el cambio de la realidad. De esta forma, como lo define Barriga & Hernández (2001):

(...) podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos (p.5).

De esta forma, la educación tiene como objetivo principal integrar los contenidos académicos con la formación de la persona, para que esta tenga la oportunidad de intervenir en el entorno, comprendiendo realidades locales y globales desde el pensamiento crítico y reflexivo.

Por consiguiente, se exigen cambios en la función de los docentes, estudiantes y padres de familia con el fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje y su evaluación deje de ser una simple transmisión y repetición de contenidos y se oriente al desarrollo de competencias ciudadanas, laborales y cognitivas, a la construcción del conocimiento y al aprendizaje significativo útil para la vida; por lo cual, en el contexto en el que se encuentra inmersa la educación y que impone el dinamismo social, la globalización, el sistema político, los mercados, el capitalismo, el sistema religioso, y el desarrollo tecnológico, se relacionan estrechamente con la educación, que generan una significativa apertura y una fuerte competencia educativa a nivel nacional e internacional, en este sentido, las instituciones educativas deben responder a ello a través de sus planes de estudio, teniendo en cuenta que la educación debe ser en esencia una liberación. Freire (1998); por otro lado, Pierre Bourdieu (2003) explica que el espacio social u organización de la sociedad se funda en un capital cultural, es decir en la herencia cultural que ese espacio social tiene. De este modo, la sociedad se organiza en torno a valores determinados que son los que en definitiva explican dicha estructura.

Desde esta mirada, es importante considerar para este artículo el concepto de aprendizaje significativo, el cual está sustentado en la propuesta que realizó David Ausubel (1961), quien propone que el aprendizaje significativo advierte la adquisición de nuevos significados. Este concepto requiere ser fortalecido en la planificación educativa, toda vez que el estudiante de hoy experimenta una vasta cascada de información, que debe ser seleccionada, según sus verdaderas necesidades de aprendizaje. El surgimiento de nuevos significados en el estudiante manifiesta la realización de un proceso de aprendizaje significativo.

Así, el docente para lograr un aprendizaje significativo, debe generar en el aula un ambiente que invite a todos a observar, investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no sólo a seguir lo que él hace o dice. El rol del docente no debe ser solamente proporcionar información y controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el estudiante y el ambiente, siendo el guía o acompañante del estudiante, mostrándole al estudiante que él es una gran fuente de conocimiento gran fuente de conocimiento.

1. Aprendizaje significativo

Considerando lo anterior, el aprendizaje significativo reconoce una actitud del estudiante para relacionar, no arbitraria, sino principalmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, teniendo en cuenta que el material que aprende es potencialmente significativo para él. Teniendo en cuenta, que ya el estudiante trae al sistema educativo, unos aprendizajes previos que les son de referencia para enfrentar un nuevo saber y que se deben considerar al desarrollar el currículo de formación. (Ausubel, 1961).

Asimismo, los planificadores educativos y los docentes deben diseñar las estrategias didácticas que le permitan relacionar las experiencias previas y los nuevos aprendizajes que se proponen a partir de las necesidades, interés y problemas del estudiante. Así, hablando desde la naturaleza del material, debe ser tan claro para que pueda relacionarse de modo intencionado y trascendente con las ideas pertinentes que se encuentren dentro del dominio de la capacidad humana. Ausubel (1978)

Ahora bien, el segundo elemento que define que el material de aprendizaje sea o no potencialmente significativo varía únicamente en función de la estructura cognoscitiva del estudiante. Aquí juega vital importancia los aportes socio culturales que le brinda su ambiente cercano como la familia y el grupo primario de amigos, por tanto, para que acontezca el aprendizaje significativo, se requiere no sólo que el material nuevo sea intencionado y relacionable sustancialmente con las ideas correspondientes y pertinentes, sino que es necesario también que dicho contenido ideático pertinente exista en la estructura cognoscitiva del estudiante en particular. Ausubel (1978)

Por tal motivo, en consideración de las experiencias de aprendizaje previo que trae el estudiante y que le han sido significativas en su vida cotidiana, la escuela debe ofrecer acciones que le permita mantener el interés por su aprendizaje, no ver la escuela como un espacio que no ofrece sentido a su deseo y considerar que el aprendizaje significativo se da cuando una nueva información se relaciona con un concepto ya existente; por lo que la nueva idea podrá ser aprendida si la idea precedente se ha entendido de manera clara.

Sin embargo, para Ballester (2002), Novak (1988), Mayer (1992) y otros, el concepto ha evolucionado considerando la apropiación que se tiene con la tecnología y la forma como el estudiante tiene un dominio de ésta, por tanto se presenta en el proceso de aprendizaje otro factor como lo es el manejo de los recursos tecnológicos y con esto el de la información. La importancia de estos autores, es su aporte desde la teoría psicológica ya que ella se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento; de esta forma, el docente centra la atención en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. Ausubel (1976). Es también una teoría de aprendizaje porque esa es su finalidad, pues aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo Rodríguez (2008).

De otro lado, de acuerdo con Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el estudiante relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas, lo que supone que el estudiante es un ser en formación integral, toda vez que sus experiencias no son solo cognitivas, sino sicomotriz y de valores en relación con otros. Por tal motivo, el aprendizaje significativo, requiere de la disposición del estudiante para aprender significativamente y de la intervención del docente en esa dirección, considerando que es el estudiante el protagonista de su aprendizaje.

Por tal motivo, las estrategias de aprendizajes son una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente. Ferreiro (2004). Así, estas estrategias de aprendizajes se pueden clasificar en:

Adquisición	Interpretación	Análisis y Razonamiento	Comprensión y Organización	Comunicación
-Observación -Búsqueda de	- Decodificación	-Análisis y comparación de	-Comprensión del discurso oral	-Expresión Oral

información Manejo de fuentes documentales y base de datos -Selección de la información -Tomar notas o apuntes, subrayar -Repaso y retención -Recirculación, mnemotecnias	o traducción de la información -Aplicación de modelos para interpretar situaciones -Uso de analogías y metáforas	modelos -Razonamiento y realización de inferencias -Investigación y solución de problemas	y escrito -Establecimiento de relaciones conceptuales -Organización conceptual -Elaboración de mapas conceptuales	-Expresión escrita -Expresión a través de la información: gráfica, numérica, icónica
--	--	---	--	---

Elaboración propia

A manera de ejemplo, se destacan las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad.

Tales como: aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, análisis de casos (case method), método de proyectos, prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales, aprendizaje en el servicio (service learning), trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas, aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).

2. Papel del aprendizaje significativo en el descubrimiento del conocimiento

Retomando las características del aprendizaje significativo, encontramos que al relacionar intencionalmente el material potencialmente significativo a las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognoscitiva, “el estudiante es capaz de explotar con plena eficacia los conocimientos que posea a manera de matriz ideática y organizadora para incorporar, entender y fijar grandes volúmenes de ideas nuevas” Ausubel (1978), aquí se genera interés por aprender relacionado con el descubrimiento del conocimiento; así, el estudiante con la presentación de una idea, puede generar nuevas estructuras mentales que permite crecer en su desarrollo cognitivo de forma sistemática y progresiva.

Dado lo anterior, podemos decir que la única manera en que es posible emplear ideas previamente aprendidas en el procesamiento de ideas nuevas radica en relacionarlas, intencionadamente, con las primeras. “Las ideas nuevas, se convierten en significativas y a su vez en la matriz de aprendizaje” Ausubel (1978), aprovechando la capacidad creativa y propositiva que referencian los tipos de aprendizaje.

De esta manera, según Moreira (2005) “podemos resumir que el aprendizaje significativo se define por la interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo, en ese proceso el nuevo conocimiento adquiere significados para el estudiante y el conocimiento previo adquiere mayor fuerza, es mejor elaborado con relación con los significados ya presente” Además, no podemos dejar aislados conceptos previos desarrollados en el ambiente previo familiar y ocio cultural que le provee los primeros aprendizajes.

Por tal motivo, es necesario comprender que en el aprendizaje significativo, el estudiante no es un receptor pasivo, por el contrario es un agente activo donde debe hacer uso de los significados previos para poder comprender los significados de los materiales educativos. Moreira (2005), por tanto, el estudiante se constituye en el responsable de su propio aprendizaje; para que se produzca un aprendizaje significativo han de darse dos condiciones esenciales, la primera es que el estudiante debe estar predisposto a aprender, debe haber en él un interés por adquirir un conocimiento, el cual debe ser motivado y motivante y como segundo, este aprendizaje debe ser progresivo y sistemático, que se relacione a sus estructuras previas cognitivas y le permita relacionarse con las nuevas experiencias de aprendizaje.

Es de considerarse, que es Novak (1988,) quien le da carácter humanista al aprendizaje significativo, al tener en cuenta la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje, considera que el evento previo daba lugar a un armazón de rasgos genéricos o constructos personales que influyen en cómo una persona pensará o responderá a una nueva experiencia. Por tal motivo, el aprendizaje significativo se hace consecuente con la necesidad emocional y social de cada estudiante, contribuyendo a su formación integral y no solo al aspecto cognitivo.

3. Aprendizaje significativo y sus beneficios para las prácticas pedagógicas

En relación con lo anterior, en estos tiempos modernos, de renovadas formas de calidad de vida, donde las tecnologías han cubierto todos los ámbitos, incluida la educación en su contenido y forma, se hace necesario (re)configurar las propuestas educativas, reconociendo lo valioso de metodologías ya expuestas, pero, además, unificando criterios y actualizando sus aplicaciones con las herramientas actuales. En consecuencia, con lo anterior se observaría un gran avance, dando nuevas connotaciones y señalando muy marcadamente algunas provocaciones que transmitan impulso e importancia a la educación en las dimensiones del desarrollo humano.

Al mismo tiempo, la disposición del movimiento social moderno, no ha sido insensible a estos nuevos instrumentos, donde incluirlos en la academia es fundamental para atraer y motivar al estudiante en su aprendizaje, presentando información antes desconocida para todos y que abre horizontes intelectuales y de orden personal en su formación escolar, indiscutiblemente por esa razón de cambio, renovación y dinamismo se deben repensar las metodologías, estrategias y prácticas escolares.

De tal forma, una de las prácticas más llamativa en la escuela actualmente, pero ya mencionado y descrito desde el anterior siglo, es el aprendizaje significativo, porque ante todo facilita, fortalece y hace más interesante el desarrollo escolar. En otras palabras, despierta interés y se construye el conocimiento entre la guía del docente y el interés del estudiante, partiendo de conocimientos previos y ampliando estos con la pauta del docente.

En consecuencia, esta propuesta hace que el estudiante no sólo espere que le digan que hacer, sino que puede buscar y complementar sus conceptos, creando nuevas líneas y necesidades de acuerdo a lo que sabe, su utilidad y necesidad. De ahí, será un aprendizaje significativo, reflexivo y duradero por la construcción personal e inquietante, además de experiencia afectiva del estudiante en su dedicación y compromiso con este. Es decir, “La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando

se consideran en conjunto se capacita al enriquecer el significado de su experiencia” (Ausubel, 1983, p.1).

Un aprendizaje es valioso o significativo en la medida que parte de conceptos ya introyectados por el sujeto, de ahí, podemos decir que los encadena o completa para reflexionarlos, incluirlos o ampliarlos. En consecuencia, son conceptos no arbitrarios, sino más bien apreciables y que se relacionan con aprendizajes, experiencias y porque no, sentimientos previos. En la cotidianidad de la escuela se presentan a diario situaciones de las que parten continuamente experiencias de aprendizaje y que al agudizar los sentidos se pueden convertir en actividades propicias y valiosas de enseñanzas académicas y para la vida.

No necesariamente se tiene que seguir un contenido de área o asignatura al pie de la letra, sino más bien aprovechar situaciones valiosas para incluirlos. “No todo lo que está en los programas y en los libros y otros materiales educativos del currículum es importante” (Moreira, 1997, p.18). La percepción, experticia y conocimientos del docente está en todo instante atento a seleccionar o hacer énfasis en conceptos valiosos para sus estudiantes, en cada momento de la rutina de aula ampliando los contenidos, transformándolos o creando opciones nuevas de conocimientos valiosos.

Por tal motivo, podemos pensar que, al aprovechar situaciones cotidianas de aprendizaje, éstos se harán en mayor grado significativo, y más aún, si son en grupos de estudiantes donde las diferentes perspectivas o visiones del asunto enriquezcan la práctica, exaltando el valor de lo aprendido. “La idea de la educación... se reduce formalmente en la idea de la reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa y como recapitulación del pasado” (Dewey, 1916, p.76). Por consiguiente, cada experiencia enseña algo útil que va formando y abonando terreno para un todo, día a día, hilando el pasado y construyendo el futuro, no solo recopilando datos por si en algún momento son útiles.

Del mismo modo, se presenta la escuela como el lugar ideal de compartir inquietudes y conocimientos que enriquecen el pensamiento colectivo al pasar del tiempo, por la unión de

conceptos y reflexiones de varios sujetos, donde se comparten intereses, dudas y contradicciones, ampliando la visión de estos en la socialización. Lev Vygotsky desde 1920 en su teoría, trabajó el concepto de aprovechamiento de la vida social que existe en la escuela, un cúmulo de experiencias familiares, de territorios y culturas que en el interactuar de la cotidianidad enriquecen el aprendizaje escolar, igualmente, adiciona como elemento transcendental el lenguaje o comunicación entre esta variedad de sujetos, como un punto importante, además de la disponibilidad y momentos o edades propicias, para orquestar conocimientos compartidos y complementados por interacción social (Vygotsky, Cole, y Luria, 1996).

En relación con lo anterior, la educación ha sido pensada desde las teorías, como una experiencia práctica y de construcción colectiva, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo del sujeto, sus contextos y capacidades, con la intención de formar mejores seres humanos, con competencias para la vida, productivo para sí, su familia y la sociedad en general, democrático, sensible y solidario. Al contrario, se ha visto en la aplicación, por facilidad o desconocimiento, que se han compartido sólo unos conceptos generales para memorizar y presentar unas pruebas que no dan la certeza de verdaderos aprendizajes y, por consiguiente, valor sustancial de la interiorización de nuevos conocimientos que formen un sujeto integral y crítico, sino un producto manipulable para el interés político y comercial de cada nación.

En síntesis, se trata de pensar y repensar nuestra práctica pedagógica con el fin de ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones, que resalte el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, que promueva el diálogo, la crítica, la participación y que ayude a formar personas críticas y creativas que contribuyan a construir una sociedad más democrática comprometida con el desarrollo humano y natural de nuestro mundo y se apoye en el buen uso de las tecnologías de información y de comunicación. (Chaves, 2001 p.64). Así, se enriquece el que hacer docente y educativo desde la vinculación del contexto en la práctica, ya que la diversidad de lo social y vivencia de los territorios aporta conocimientos y experiencias valiosas al aula.

4. La labor docente desde el constructivismo y el uso de la tecnología

Considerando la propuesta de formación constructivista definida por la didáctica crítica de la escuela pedagógica cubana, donde se hace énfasis en la necesidad de formar y evaluar en las competencias para lograr el desarrollo de un sistema de conocimientos, habilidades y valores, se aborda este punto sumándole la necesidad de considerar en la formación las herramientas tecnológicas y su uso a nivel educativo, toda vez que las nuevas tecnologías se refieren a la forma de expandir la capacidad de crear, compartir y dominar el conocimiento. Son un factor principal en el desarrollo de la actual economía global y en la producción de cambios rápidos en la sociedad. En las últimas décadas, las nuevas herramientas de las TIC han cambiado fundamentalmente el procedimiento a través del cual las personas se comunican y realizan negocios.

Por ello, se presentan los siguientes postulados con el fin de dar respuesta a la influencia de la herramienta tecnológica en el marco de la globalización y con esto, la actual interconexión que viven los diferentes actores educativos; pues, de acuerdo a Calzadilla (2002)

El desarrollo de las nuevas tecnologías y su utilización en el proceso educativo, requiere del soporte que proporciona el aprendizaje colaborativo, para optimizar su intervención y generar verdaderos ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de los aprendices y sus múltiples capacidades” (p.19)

Con base en esto, se debe determinar cuáles elementos se requieren hoy fortalecer para hacer que el aprendizaje sea significativo y cuáles estrategias pedagógicas se necesitan desarrollar para que el papel de la educación no sea desplazado por el de las tecnologías de la información.

Como primera consideración, desde el constructivismo se busca el desarrollo psicológico del individuo, realizando actividades de socialización con otros y su medio para lograr su crecimiento integral particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes, los cuales deben ser relevantes y que den respuesta a los intereses, necesidades y problemas de los estudiantes, logrando llamar su atención y así como lo presentado a su interés le pueda ser significativo, consideraciones que han sido tratadas por autores como Vygotsky (1982), Ausubel (1978), Gardner (2001), Chomsky (1992) y otros.

Como segundo, los planificadores educativos y los docentes, primordialmente, deben tener la capacidad de identificar y motivar el interés por el aprendizaje a partir de descubrir la diversidad de interés que presenta cada actor educativo; asimismo, considerar aquellos hechos o acontecimientos que le sean afines a su contexto socio cultural y familiar, para que el currículo se constituya como una serie de acciones que permitan ir acrecentando el interés por aprender más y apropiarse de unas habilidades, un sistema de conocimientos y unos valores que les permitan vivir en comunidad.

En relación a lo anterior, como tercero, se debe tener en cuenta la planificación de los contenidos curriculares, que deben ser dinámicos, interactivos y formulados para una comunidad educativa que ya tiene algún conocimiento sobre el tema, gracias a los medios de comunicación que nos bombardean con un gran despliegue de información y que hay que determinar cuál es importante para el aprendizaje del estudiante; teniendo en cuenta, que para éstos deben ser orientados y motivados y que encuentren en la educación respuesta a sus inquietudes y poder ser bien encauzados.

Lo anterior en consideración a lo descrito por Begoña (2004):

La tecnología está proporcionando herramientas de mucho interés que permiten crear espacios de comunicación, sistemas de documentos compartidos, de escritura grupal, de discusión a través de foros virtuales, etc. Sin embargo, la tecnología no crea la comunicación ni el aprendizaje. El aprendizaje a través de entornos colaborativos supone un reto importante ya que introduce formas de trabajo muy diferentes a las que se están utilizando. (p.1)

Como cuarto, no es desconocido que nos debatimos actualmente en un problema de veracidad de la información, hoy se habla de falsas noticias difundidas por las redes sociales y otros medios; por lo cual, es importante el reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, desde el acompañamiento de los docentes y tutores hasta el logrado por la interactividad con juegos y aplicaciones tecnológicas.

A partir de lo anterior, la quinta consideración, es proponer a los planificadores educativos, definir estrategias pedagógicas y didácticas novedosas, que sean atractivas para los diferentes actores educativos, logrando generar motivación e interés en el estudiante por aprender, antes que de solo informarse. De acuerdo a esto, es importante definir alternativas curriculares que

permitan la selección, organización y distribución del conocimiento en tiempos y formas que promuevan el desarrollo cognitivo y sicomotriz, para un estudiante activo y en relación permanente con el otro.

Como sexto, considerar la importancia de un contexto social propicio para el aprendizaje, para esto se debe identificar cómo lograr una real interacción entre el docente y sus estudiantes, lejos de la complicidad alcahuete o de las brechas generacionales que se encuentra en cierto tipo de docente; de igual forma, considerar cómo lograr la interacción entre los mismos educandos, empleando estrategia de aprendizaje cooperativo y social, donde cada actor requiera del apoyo del otro para su formación.

Por último, considerar la redefinición del papel del docente, observando cuál es su realidad para lograr un aprendizaje significativo, un docente que ya no se vea como un transmisor del conocimiento, sino que su función actual, ante el flujo de la información, debe ser de un mediador del aprendizaje, un orientador que contribuya a un aprendizaje no sólo significativo, sino de permanente construcción y para toda la vida.

Ante esto, el contexto como lo plantean Ares (2002), Rentería (2008), Tedesco (2005), entre otros, se constituye en la primera fuente de conservación de aprendizaje, ya que es allí donde el estudiante se siente con necesidad de interactuar y ser protagonista. De esta forma, él busca aprender lo que le representa una oportunidad para ser reconocido en su medio familiar y social; por tal motivo, se debe explorar cuál es su interés y cómo lograr llevarlo al aprendizaje, que sólo le será significativo si le es útil.

De otro lado, el estudiante procesa conocimientos a partir de elementos mentales ya definidos, o sea, ya trae una experiencia de aprendizaje adquirida en su ambiente cercano, con un grado considerable de elaboración. Esto es que el educando se enfrenta al conocimiento con una noción o idea de que se le va a enseñar, no es una vasija por llenar, es una esponja que ya ha experimentado alguna construcción simbólica que ha logrado adquirir en su relación familiar o círculo social; más aún, con el fenómeno de los medios actuales de comunicación, ha recibido un

gran despliegue de información que enriquecen su saber y espera encontrar nuevas fuentes que le permita descubrir un nuevo sentido a lo que considera saber.

A su vez, como lo describe Barriga Arceo y Hernández Rojas (2001):

Los aspectos como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etc., que se asocian con los postulados constructivistas que hemos revisado, son asimismo factores que indicarán si la educación (sus procesos y resultados) son o no de calidad (p.23).

De otra parte, es importante tener en cuenta que Ausubel (1978) concibe al educando como un procesador activo de la información, toda vez que el aprendizaje es sistemático y organizado, ya que a medida que el estudiante vive una experiencia cognitiva, sigue progresando su aprendizaje en ella, como sostiene Olivera (2011) “el protagonista nato de la educación es el estudiante, no el docente iluminado” (p.293), donde los educandos poseen acceso a una gran cantidad de información que las tecnologías tales como los teléfonos inteligentes, computadores y todo dispositivo tecnológico pueden facilitar a través del internet. Por lo cual, el aprendizaje no es estático, es evolutivo y responde a unas motivaciones externas que le hacen progresivo. Asimismo, el aprendizaje no sólo es memorístico, ya que el estudiante se provee de una serie de elementos que le facilitan comparar, inferir y relacionar hechos o conceptos con otros, desde su propia construcción cognitiva y de acuerdo a los estímulos que percibe en su ambiente inmediato.

Ausubel (1978) considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento, destaca la importancia de un aprendizaje producto de un desarrollo verbal significativo, conllevado por el discurso sobre el dominio de unos contenidos curriculares, lo cual se traduce en su propuesta de aprendizaje significativo y cognitivo

Es importante considerar, en opinión de García (1990), una explicación de cómo se adquieren los conocimientos de tipo conceptual o declarativo; mientras que la adquisición de conocimientos de tipo procedimental, actitudinal y conceptual requiere de otros elementos

teóricos-epistemológicos. Aquí se resalta, un aprendizaje logrado por la experimentación, la práctica, la acción social, la solución de problemas o el actuar en un contexto determinado, que le permite apropiarse de conocimiento significativo desde una puesta en acción de un saber cognitivo.

Estos planteamientos, acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar, son validados por autores como Ausubel (1976), Ausubel, Novak y Hanesian (1983) y Novak y Gowin (1988), quienes han definido múltiples experiencias de diseño e intervención educativa y su mayor aporte es el de proponer una línea de acción desde la psicología educativa, a través del movimiento cognoscitivista, por lo cual abordaremos la siguiente definición.

5. Prácticas evaluativas y su importancia en el proceso del aprendizaje significativo

Con relación a lo anterior, dada la importancia que tiene el diseño instruccional actualmente, así como la forma y modelo de enseñar, es importante realizar una reflexión acerca de la evaluación, considerando la brecha que existe entre lo que se planifica en los contenidos curriculares y la práctica en contexto de ese aprendizaje. Esto se ve reflejado en los resultados de las pruebas nacionales y las pruebas de conocimientos específicos, donde se evidencia que el aprendizaje no ha sido significativo y permanente para el estudiante.

De este modo, la evaluación se debe considerar paralelo al desarrollo del proceso de aprendizaje, lo que debe llevar a redefinir sus estrategia y herramientas para evidenciar si se logró un aprendizaje significativo, toda vez que algunas investigaciones han demostrado que los docentes constructivistas, a diferencia de los docentes tradicionales, fomentan entre sus estudiantes el uso del ordenador para realizar actividades escolares y por ende para hacer seguimiento al proceso de aprendizaje.

Ante esto, según los planteamientos de Ángel Díaz Barriga (1987), la evaluación surge en el escenario de la industria, en los Estados Unidos, como mecanismo de control y vigilancia, tanto de los productos y los procesos como de los sujetos que desempeñaban las actividades laborales. Más tarde, el rigor de la científicidad y la aplicación de los test, dejan ver otro matiz en las

prácticas evaluativas desde el campo de la psicología. Es así, como desde diferentes perspectivas, la evaluación irrumpe en varios contextos donde se configuran relaciones de poder ciertamente coercitivas.

De otro lado, el ámbito educativo no escapó a tal conquista; pronto, la reflexión respecto al por qué, para qué, cómo, y cuándo evaluar, se hizo cada vez más frecuente entre pedagogos e investigadores cuyas conceptualizaciones y planteamientos teóricos, resultan bastante familiares. Por tanto, la evaluación educativa enfrenta ciertos problemas y retos, que poco han cambiado desde su origen, pese a la transformación de las sociedades y a las necesidades de cada época. Al respecto, Barriga (1987) menciona algunos aspectos que ponen en crisis el campo de la evaluación, como son: la dificultad para precisar el objeto de la misma, el ejercicio de medición y cuantificación, la toma de decisiones, el producto vs el proceso y lo educativo que le subyace; así pues, intentaremos dilucidar a la luz de esta perspectiva, otros planteamientos con los cuales encontramos correspondencia.

Frente al objeto de la evaluación, Barriga (1987) plantea: “la ausencia de la construcción de un objeto de estudio lleva a que obtengamos información que no puede ser construida (y por tanto significada). Esto dificulta toda comprensión de un fenómeno” (p.5). En la misma línea, Marcia Prieto (2008) afirma que evaluar acudiendo a instrumentos que privilegian la simple memorización y reproducción de estos textos, produce efectos devastadores en los estudiantes: se tornan miedosos y ansiosos, aprenden a desconfiar de sus habilidades y conocimientos y terminan aceptando como válidas las supuestas certezas, provocando una distorsión del conocimiento, en vez de apoyar su construcción. (p. 135).

El objeto de estudio de la evaluación, claramente, empezó por ser un medidor del rendimiento académico y pasó a aplicarse a la acción del docente, los planes de estudio y al funcionamiento de la Institución Educativa en general; otorgando un papel protagónico a la técnica, en dirección a lo acumulativo, lo medible, lo cuantificable. La evaluación se centró en el modelo estadístico, basado en la científicidad. Asigna valores numéricos tanto al instrumento como a los resultados de los estudiantes, sin tener relación con el objeto de medición; lo cual desdibuja su impacto en los procesos de aprendizaje.

Al respecto, Barriga (1987) menciona que la pedagogía por objetivos da lugar a la idea de estándares de producción. Esta perspectiva desconoce e impide el reconocimiento de los efectos o cambios que se producen a mediano y largo plazo en el ambiente educativo, las estructuras que se van modificando, los aprendizajes que se van consolidando y que responden a la maduración incluso orgánica del sujeto. Por su parte, aclara que la evaluación de procesos tiene como finalidad imponer correctivos respecto de las condiciones en las que se desarrolla la situación de aprendizaje. Se presenta como permanente, pero se enfrenta a la idea de control en momentos aislados. Garantiza que lo que se hace, obedece a lo esperado a partir de los programas preestablecidos. De este modo, la evaluación queda atrapada en lo aparente, en lo circunstancial.

En otras palabras, “La evaluación debería ser considerada un proceso y no un suceso, y, por eso mismo, debería constituirse siempre en un medio y nunca en un fin” (Ahumada, 2001, p. 7), pero pensar la evaluación desde esta lógica, implica revisar distintos asuntos que tal vez no dependen de una sola institución; la familia, la comunidad y los mismos círculos donde inicia la socialización del sujeto, son clave fundamental donde se legitiman o se desvirtúan los propósitos formativos de los procesos evaluativos; y esto, sin considerar las grandes instancias (del Estado) que los regulan. Pues de acuerdo a Ahumada (2001) “un proceso evaluativo que esté fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante ya que estaría unido al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada docente ha seleccionado” (p. 25). Siendo este quizá el más grave de todos los faltantes de la evaluación, queda claro que evaluar para la comprensión bajo modelos formativos, requiere el conocimiento teórico del contexto, el diálogo con la propia historia y la puesta en marcha de dinámicas de autogestión; como lo dice Ahumada (2001), la aceptación del error como una forma natural de aprender que no necesariamente debiera conducir a su reconocimiento o sanción.

Precisamente Giroux (1997), en su discurso sobre la capacidad transformadora de los docentes, propone que él mismo está llamado a reflexionar y a dar sentido a la reflexión que se realiza en escuelas y liceos, en una perspectiva de cambio educativo y social. Y concreta afirmando que “Muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, ignoran el papel

que desempeñan los docentes en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos” (p. 61).

Por consiguiente, la evaluación como práctica educativa, visibiliza las intersubjetividades de los sujetos que participan en el proceso educativo y sus implicaciones personales y sociales considerando cuestiones éticas y políticas. Su principal finalidad es conducir a nuevos aprendizajes; es decir, transformar su concepción instrumentalista, de control y sanción. En palabras de Barragán et. al. (2012), “la evaluación constituye un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones que exigen prudencia y deliberación” (p. 12).

Asimismo, la evaluación tiene un sentido ético, porque tiene efecto en el otro, tiene un sentido social, porque se da en contextos compartidos, tiene un sentido cultural, porque da cuenta de creencias, valores, y tradición, tiene un sentido comunicativo, porque permite expresar ideas y encontrarse en los desencuentros. Es preciso entonces, enfocar la práctica evaluativa desde esos múltiples sentidos, de tal manera que de una u otra fuente, podamos atender al fortalecimiento del sujeto, de acuerdo a sus posibilidades, sus necesidades, intereses o proyecciones; pero más aún al desarrollo pleno de su condición humana.

6. A manera de conclusión

Desde el modelo constructivista del aprendizaje, la educación que se imparte en el sistema escolar tiene como objetivo y es función del docente, promover los procesos de formación integral del estudiante frente a lo que le requiere su contexto sociocultural; entendido este, como las dinámicas sociales que el ordenamiento le impone a cada individuo para constituirlo en sujeto activo, en un ambiente inmediato familiar, social o laboral, que de acuerdo a sus capacidades lo va formando en diversas capacidades para la vida social y laboral.

Para lograr este cometido, la educación debe ser de características significativas, donde el papel del docente sea el de apropiar los elementos necesarios para que el sujeto sea protagonista, no solo de su propio aprendizaje, sino que logre interactuar con los otros; para lo cual, se

requiere de un proceso educativo intencional, planificado y sistemático, que tenga en cuenta las diferencias individuales, los intereses, necesidades y problemas de cada estudiante con el fin de lograr armonizar lo que la educación del sistema escolar pretende y las motivaciones propias de cada individuo.

Así, como lo plantea Díaz, et al (2010), en su texto estrategias docentes para un aprendizaje significativo, “la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes: a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje. b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.”(pag.11). Lo que nos servirá de guía para presentar un acercamiento a las conclusiones sobre el papel del docente en el aprendizaje significativo.

Como primero, el papel del docente en el aprendizaje significativo, conlleva a que el estudiante construya conocimientos significativos, considerando su propio medio social y con base a las aptitudes y actitudes que fortalecen sus sistemas de conocimientos, habilidades y valores. Por tal motivo el docente dentro del sistema educativo, debe definir desde un enfoque didáctico, su pretensión de desarrollar una serie de actividades que favorezcan este tipo de aprendizaje y comprometan el quehacer del docente en su realización.

De igual forma, como segundo, un aprendizaje significativo es aquel que representa valor, dicho de otra forma, el docente debe considerar el conocimiento previo que presenta el estudiante antes de abordar una temática; de esta forma, este conocimiento puede ser mejorado o innovado a través de un nuevo esquema de significación; es decir, una idea que se presenta por parte de este, al enfrentar un conocimiento, le debe permitir una nueva elaboración conceptual y significativa que le proporcione utilidad en su medio social y cultural.

Asimismo, el docente debe considerar, que se forma para la autonomía sólo cuando se logra que el estudiante sea el responsable y protagonista de su aprendizaje, que este aprendizaje pueda ser útil en un contexto determinado; de esta forma, se logra el desarrollo de un pensamiento crítico, de autodisciplina, de reflexión y en sí, desarrollar procesos de meta- cognición; por tal

atribución, es importante que el docente comprenda los diferentes niveles de conocimiento y de pensamientos que debe ir desarrollando en forma progresiva y de acuerdo a las capacidades demostradas por cada estudiante, con el fin de lograr niveles superiores de conocimiento. Así, una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo. Coll & Cols (1993).

De esta forma, el papel del docente para lograr un aprendizaje significativo, es salirse de ese esquema de educación bancaria, memorística y repetitiva, donde el estudiante debe responder ante situaciones propias de la clase y no de apropiaciones de su entorno sociocultural y familiar. De igual forma, el docente debe recurrir a estrategias didácticas dinámicas, creativas y con sentido activo que denoten la participación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje y con ello dar solución a los interés y problemas que trae al sistema escolar como aprendizajes previos que deben ser reconstruidos.

Por otro lado, se requiere de un docente que considere los diferentes niveles de conocimientos y habilidades, con el fin de ser eficientes en una educación que debe ser progresiva y sistemática, de acuerdo a aquellos saberes previos que ya ha construido el estudiante y que deben ser reorientados. Es de considerar, que el papel del docente desde el constructivismo para lograr un aprendizaje significativo, es hacer partícipe al estudiante en el diseño y formulación de un currículo activo y pertinente, que pueda cerrar la brecha en el proceso evaluativo sancionatorio y haga de la evaluación una actividad más del aprendizaje significativo.

Finalmente, el aprendizaje significativo mediado por la tecnología, precisa de retos no sólo en los docentes y estudiantes, sino en el sistema educativo, que requiere de nuevas formas de orientar y generar conocimiento, dado que la información está al acceso de todos y es allí donde el docente debe guiar y facilitar el aprendizaje al estudiante.

Incorporar en los currículos las tecnologías de la información con intencionalidad pedagógica que permitan que las estrategias pedagógicas desarrollen en el estudiante un aprendizaje significativo.

Referencias Bibliográficas

Ares, P. (2002). *Psicología de Familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Ausubel, D. A., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: a cognitive view* (2nd Ed.). Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.

Ballester A. (2002). "El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula". Libro digital gratuito en <http://www.cibereduca.com> Palma de Mallorca

Barriga A.; Hernández R, H (2001) . *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo Una interpretación constructivista* 2ª edición Editores Mc Graw Hill.

Begoña G.,S (2004) *La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades*. Revista Electrónica - Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Barcelona (2004).

Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores.

Calzadilla, M. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación* OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Coll, C., Martín, E., & Mauri, T. Y COLS. (1993). *El constructivismo en el aula*.

Chomsky, N. (1992). *La democracia en un mundo cambiante*. Publicado en la revista Nueva Sociedad N° 119 Mayo Junio de 1992, ISSN: 0251-3552.

- Díaz B., F & Hernández R., G (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista". México. Mc Graw Hill
- Ferreiro (2004), R. Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. México. Ed. Trillas
- Arceo, F., Rojas, H., & González. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. *Editorial McGrawHill. México, DF Pag, 143.*
- Freire, P. (1998) Pedagogía de la autonomía. México. Siglo veintiuno editores.
- Gardner H (2001). L inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós
- Gutiérrez Asecencio, F, Moreno Tapia, J & Rodríguez Rivero (2010) PPT: Estrategias de Aprendizaje.
- Mayer, R.E. (1992). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), Promoting academic competence and literacy in school. San Diego: Academic Press.
- Novak, J - Gowin, B. (1988). Aprendiendo a Aprender. Martínez Roca.Barcelona.
- Olivera, G. (2011). El Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Superior. Lima, 293.
- Rentería, E.; Lledios, E.; & Giraldo, A. (2008). Convivencia familiar como lectura aproximativa desde elementos de la psicología social. Colombia Revista Psicología Social,4, 427-441
- Tedesco, J. C. (2005) La educación en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Vigotsky, L. S. (1982): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo
Humano - CINDE

LA RIQUEZA DE LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA,
UN TESORO NO OCULTO
Artículo Individual

Luz Enid Muriel Muñoz

Tutor
David Alberto Londoño Vásquez

Septiembre de 2018

LA RIQUEZA DE LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA, UN TESORO NO OCULTO⁴

Luz Enid Muriel Muñoz

Resumen

El presente artículo expone algunas apreciaciones y reflexiones en torno al potencial de evaluación que se halla en las diversas experiencias escolares de los estudiantes, así como a la importancia de definir el propósito de la misma desde su dimensión ética y a la forma como a través de esta se logra visibilizar la construcción de los aprendizajes, al trascender la concepción de instrumento de medición y cuantificación. A lo largo del texto, el lector encontrará la interpretación de algunas situaciones que tienen lugar en la cotidianidad del ámbito educativo, las características de la evaluación como recurso, los principios éticos que la rigen y los retos que presenta la modernización de la sociedad de la información ~~actual~~ como elemento pedagógico que permite el desarrollo del potencial cognitivo, creativo, afectivo y social del ser humano.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, escuela, propósito, diversidad.

Abstract

The present article exposes some appreciations and reflections about the evaluation potential that is found in the diverse school experiences of the students, as well as the importance of defining the purpose of the same from its ethical dimension and the way how through this it is possible to make visible the construction of learning, by transcending the conception of measurement and quantification instrument. Throughout the text, the reader will find the interpretation of some situations that take place in the daily life of the educational environment, the characteristics of evaluation as a resource, the ethical principles that govern it and the

⁴ Este artículo constituye una reflexión más amplia de la categoría de Evaluación del proyecto de investigación: "Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos", el cual se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, dentro del Convenio Universidad de Manizales con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

challenges that present society presents as a pedagogical element that It allows the development of the cognitive, creative, affective and social potential of the human being.

Key words: evaluation, learning, school, purpose, diversity.

- Profe, en esta hojita le anoté a los que se portaron mal antes que usted llegara-
- ¿Podemos hacernos en parejas?, es que Juan Pablo no trajo el material-
- Yo vi un video ayer sobre lo que usted nos explicó de Los Mayas y aprendí otras cosas nuevas-
- ¿Profe, cuánto vale la nota de la evaluación de ciencias?-
- ¿Si corrijo la tarea de español, recupero esa nota?-
- ¿Cómo le parece que me estoy portando hoy?-
- ¿Y...qué pasa si uno no nombra los polígonos con letras mayúsculas?-

Estudiantes grado 5° I.E. Concejo de Sabaneta

Entramado de posibilidades en la escuela

Un sinnúmero de experiencias educativas emergen en la escuela como posibilidades de aprendizaje (Pozo, 1996; Ríos, Fernández & Gallardo, 2012) como pretexto para conversar (Zuleta A., 2005; Esteve, 2009), como centros de interés para plantear nuevos proyectos (Galeana, 2006; Pérez, 2008) y como puntos de reflexión frente a la influencia pedagógica en la construcción y deconstrucción de saberes (Pérez-Jiménez, 2003; Díaz Quero, 2006) incluso.

En el aula de clase, hoy los maestros desde nuestra identidad ética (Lara y Cruz, 1992; Cullen, 2009), debemos asumir la multiplicidad compleja en las realidades que enfrentan niños y jóvenes como sujetos cambiantes (Sandoval, 2002) pero supeditados a las posibilidades limitadas de ser y de estar en el mundo contemporáneo (Freire, 2006). Al respecto, Max Van Manen (2012), al referirse a las implicaciones de la acción pedagógica, plantea que:

Casi todas las cosas en la vida dejan su marca en el carácter de un niño: su casa, la calle, la lengua y las costumbres del mundo del niño, su música, la tecnología, la televisión y la radio; casi todas las cosas que ocurren durante las horas en que el niño está despierto, e incluso lo que ocurre en sus sueños, pueden tener consecuencias. Vivir es siempre vivir bajo la influencia del mundo. El mundo influye en el niño así como lo hacen los que son responsables pedagógicos del niño. (p. 93)

Justamente, porque en la escuela afloran estas experiencias, se habla sobre ellas o se asumen actitudes que responden a la forma como son percibidas; es que nuestra actitud

pedagógica (Palacios, 1999; Cascón, 2000) debe siempre contemplar la diversidad como elemento enriquecedor, no solo porque nos propone distintas formas de relacionarnos con los niños, sino también porque sus dominios, sus desempeños, valores y actitudes, van a estar influenciados, y en ocasiones supeditados a dicha diversidad. En palabras de Fabiola Cabra (2012):

La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, se enfrenta (mejor: debería enfrentarse) de manera natural con la diversidad entre los sujetos, entre los grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. (p28)

Así pues, tal encuentro entre subjetividades (Arfuch, Catanzaro y Di_Cori, 2002; Salas y De Oliveira, 2009), supone también encontrarnos con otras riquezas de la escuela; momentos para el arte, para la tertulia, el análisis y el debate, para la creación y la repetición, para el disfrute y la tensión, para el colectivo y el individuo; todas estas, experiencias de aprendizaje (Ordoñez, 2004; Santos-Vega, Sosa-Alonso, y Vega-Navarro, 2017).

Resulta entonces ambiguo, hallar tal escasez de recursos, estrategias y técnicas para valorar la vida escolar de los niños, amparados en las ligeras interpretaciones que hace la escuela sobre los planteamientos de los Sistemas de Evaluación Escolar, propuestos en el DTO. 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, los cuales trazan las rutas de intervención pedagógica en las Instituciones Educativas, frente a la evaluación. Bajo estas orientaciones, a los niños y jóvenes se les aprecia su nivel de apropiación conceptual a lo largo del proceso de aprendizaje, pero también sus estrategias cognitivas y las acciones concretas que emplean en la construcción de saberes, así mismo, las actitudes que asumen en el empoderamiento y exploración de sus habilidades e incluso la puesta en marcha de ejercicios de realimentación que nutren el desarrollo de su autonomía (Sánchez Vidal, 2015; Anaya-Rodríguez y Ocampo-Gómez, 2016).⁵

⁵ Aunque el objetivo principal de este decreto sea reglamentar la evaluación y la promoción de los estudiantes, y aparentemente ello nos indique una postura cuantitativa y masificadora del proceso, el artículo 3 del mismo decreto, amplía tal postura al explicitar los propósitos de la evaluación refiriéndose a las condiciones individuales del estudiante, al desarrollo integral, al apoyo pedagógico y los planes de mejoramiento, además de la promoción; con esto, el colectivo docente de las escuelas, bien podría enrutarse un trabajo pedagógico con miras al fortalecimiento de las posturas e interpretaciones que ha asumido cada institución respecto al proceso evaluativo y todos los elementos que contempla; y en la misma línea, definir acciones concretas para cada uno y los indicadores que servirían para hacer seguimiento de apropiación (por parte de docentes) y de impacto (por parte de estudiantes).

Dicho de este modo, es probable afirmar que el funcionamiento técnico- pedagógico de la escuela en su tarea de acompañar procesos de formación, contempla diversos elementos que intervienen en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, en su favor; no obstante, las prácticas y las relaciones pedagógicas que se construyen en la realidad de la escuela, evidencian significativos vacíos en tal ejercicio.

La literatura sobre el protagonismo de la evaluación en la escuela, devela sus inicios como herencia de los mecanismos de control empresarial y como recopilación de instrumentos para medir, clasificar, examinar o calificar (Sánchez Vidal, 2015; Anaya-Rodríguez y Ocampo-Gómez, 2016); práctica que trasciende e impera en otros escenarios de la vida social, política y económica; sin embargo, la escuela reproduce permanentemente múltiples experiencias de aprendizaje, que desbordan estas concepciones sobre la evaluación, pero pese a ello, se queda anclada allí.

Esto se puede ejemplificar claramente en los informes que suelen presentar los maestros al finalizar cada período académico en las comisiones de evaluación o en las reflexiones que surgen de las jornadas pedagógicas, o que se plasman en los diarios de campo; muchos niños y jóvenes muestran bajos niveles de desempeño en las distintas áreas y ante las dificultades propias que implica el dominio conceptual en un área específica, escasean las otras miradas desde lo formativo y lo pedagógico que puedan representar formas distintas de aprender y que tengan el mismo peso desde lo académico.

A propósito, el MEN (2017), en su ejercicio continuo de brindar orientaciones a las Instituciones Educativas para cualificar sus procesos internos, pone a disposición de las escuelas, material pedagógico, en el cual se brindan apreciaciones formativas de la evaluación, además de otras prácticas escolares, en las que se contemplan también elementos de la diversidad latente en las aulas de clase como aspectos caracterizadores de las prácticas evaluativas. A continuación, algunas de las cuestiones por las que debe preguntarse un docente, según dichos planteamientos:

Tengo claridad de los objetivos de aprendizaje planteados antes de proponer actividades para mis estudiantes.

Tengo claridad de las evidencias que debo recoger para verificar los aprendizajes de todos mis estudiantes.

Uso múltiples fuentes para evidenciar el aprendizaje, por ejemplo: exámenes, proyectos, rubricas, auto evaluación, coevaluación, portafolios, foros, experiencias artísticas, presentaciones, debates, entre otros.

Las evaluaciones que planteo en el aula me permiten identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje para valorar los avances de aprendizaje de todos mis estudiantes.

Las evaluaciones que llevo a cabo en el aula me permiten implementar estrategias pedagógicas para apoyar a todos los estudiantes que lo requieran.

Les doy realimentación oportuna a todos los estudiantes, que les permita reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje.

Modifico mi práctica a partir de los resultados de la evaluación.

Suena familiar y esperanzadora tal apreciación sobre las reflexiones que deben acompañar al docente, máxime cuando el discurso emancipatorio de su procedencia resulta en ocasiones inquietante y desalentador para la escuela, de la que se esperan impactos inmediatos pese a los programas y proyectos de turno, en sí mismos disruptivos; sin embargo, esta y muchas otras posturas políticas que llegan a la escuela, no desconocen las aproximaciones que desde el saber, el hacer y el ser, configuran el desarrollo pleno de las capacidades del ser humano, en un escenario de inconmensurables oportunidades como lo es la escuela.

Retomando los planteamientos de Cabra (2012), “en la perspectiva ética, la evaluación constituye un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones que exigen prudencia y deliberación” (p. 242); entender la evaluación desde esta dimensión, implica también, comprender que toda acción pedagógica exige momentos de reflexión; que a partir de la evaluación, se generan otros aprendizajes que tienen lugar en la interacción y, a la vez, ayudan al fortalecimiento del autoconcepto (Campo-Terenera, 2014; Tobón, 2015); pero, ante todo, implica reconocer que estas cuestiones se pueden intencionar a partir de una relación pedagógica que contemple un serio

compromiso de ayudar al niño a explorar sus habilidades y a superar obstáculos, lo cual, pone de manifiesto, la necesidad de fijarse un propósito pedagógico en toda intervención educativa.

No en vano, los docentes de las Instituciones Educativas, requieren largas jornadas de trabajo para planear sus intervenciones en el aula (Moreno R. , 2017; Sánchez Hernández, Medina Pavón, Moreno Reyes, Ferrer Bell y Hodelín González, 2016), además de la tarea de acompañar y orientar a los padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa, para trazar las rutas que han de seguirse en las experiencias de aprendizaje y emprender acciones encaminadas al progreso cognoscitivo y formativo del estudiante con la ayuda de su familia o de quienes son responsables de su cuidado (Cardona, Valencia, Duque, y Londoño-Vásquez, 2015; Acevedo, Londoño y Restrepo, 2017). Esta disposición, ha de suponer el dominio de referentes conceptuales y éticos frente al ejercicio de evaluar, así como frente al acto de aprender, los cuales, a su vez, se fundamentan en la lectura que cada docente logra hacer de su entorno y de los contextos de sus estudiantes.

Toda clase de aseveraciones pueden tener lugar a partir de esta premisa, pero es una realidad que los desempeños cognitivos limitados en el tiempo, tienen un lugar preponderante en la escuela (Babb, Olaru, Curtis, y Robertson, 2017; Westman, Olsson, Gärling, y Friman, 2017) , y que estos, a veces como consecuencia y otras veces como causa de las prácticas evaluativas, están atravesados por factores emocionales, culturales, sociales, económicos e incluso orgánicos del sujeto que aprende, cuya convergencia, constituye la necesidad de volver la mirada al rigor pedagógico, como acto transformador (Westman, Olsson, Gärling, y Friman, 2017; Rengifo, 2017).

El propósito de la evaluación define la ruta de los aprendizajes

Para hablar del qué, debemos sumergirnos en el para qué. ¿Educamos para el mercado y sus presiones económicas? ¿Educamos para los informes internacionales PISA y otros poderíos? ¿Educamos para ayudar a que cada uno descubra la esencia de sí mismo? ¿A qué propósito responde nuestro currículo?
(Martí, 2014)

No se trata esta discusión, de satanizar la demanda social y política de la educación como fuente de progreso, que opera como facilitadora de mecanismos de autogestión para la vida

productiva, indudable además su trascendencia. La visión que ello supone va más allá de la causa-efecto e involucra una profunda mirada al sujeto y su entorno como aquel que determina en fuerte medida sus carencias, sus metas personales, sus habilidades y sus limitantes; lo cual no excluye necesariamente la experiencia del contenido, mientras estos se hallen cargados de sentido, movilicen relaciones interpersonales y cognoscitivas y estén situados en su campo de interés.

Definir el propósito pedagógico de la evaluación depende en buena parte de cuál es nuestra concepción de la evaluación en tanto práctica educativa y de cuál es nuestra posición ética frente a la diversidad connatural de los contextos educativos y de los sujetos que participan en los procesos formativos (Cabra, 2010, p. 28).

Quizá esta relación entre el propósito y las ideas preconcebidas sean la razón por la cual, a pesar de la riqueza de posibilidades que conforman la esencia de la escuela, las vivencias evaluativas terminan la mayoría de las veces, enrutadas en la misma línea del resultado, pues no se percibe en la evaluación, una fuente de información permanente, para redireccionar procesos o para afincarlos, sino como una afirmación verídica de lo que el sujeto evaluado “sabe ahora”, incluso sin tener en cuenta el contraste con lo que “sabía antes”.

Como lo propone Sacristán (2014), los currículos deberían estar más orientados a las vivencias y experiencias singulares y creativas que fortalezcan el desarrollo del ser, la capacidad de análisis, la exploración de diferentes recursos, la cercanía en los procesos evaluativos y las relaciones con otros.

Hoy, la mayoría de los niños y jóvenes que reprobaban un grado de escolaridad, o presentan bajos niveles de desempeño (Henao y Londoño-Vásquez, 2017; Flórez, Villalobos y Londoño, 2017), no han contado con intervenciones pedagógicas por parte de docentes que asuman el aprendizaje desde planteamientos científicos, epistemológicos y éticos. La escuela se ha venido quedando rezagada bajo creencias populares y tradicionalistas que asumen jerarquías de saberes y homogenización en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, conceptos además, ampliamente debatidos desde otras disciplinas como la sociología, la psicología, el neurodesarrollo, entre otros.

Dadas las censuras a las que se ven sometidos los niños y niñas que no alcanzan los mismos niveles de desempeño que el común del grupo, en el mismo tiempo y bajo las mismas estrategias, queda claro que la escuela requiere replantear el acto de aprender como una construcción personal mediada por múltiples elementos del entorno y la cultura.

Cada vez con mayor premura, nuestros niños inician su vida escolar, rompiendo abruptamente con su etapa de exploración, de descubrimiento, de juego, de libertad. La Epistemología Genética de Jean Piaget y Del Val (1970) en concordancia con la teoría de Alexander Luria (2003) sobre el desarrollo cognitivo, propone un desarrollo por etapas evolutivas en las que el sujeto experimenta escalonadamente la adquisición y afianzamiento de habilidades motrices, de pensamiento y de lenguaje en su ejercicio de adaptación al mundo circundante; las cuales son altamente estimuladas a partir de su ingreso a la escolaridad alrededor de los seis años, pero hoy en las aulas de transición encontramos niños hasta de cuatro años, sometidos al cumplimiento de horarios, el manejo de varios cuadernos con renglones, block, carpeta y otros instrumentos como punzones, tijeras, pegante y lápices; siguiendo la estructura de un libro de texto, que empieza por el reconocimiento de cada vocal y luego con la combinación de la *m* con la *a*, la *m* con la *e*, y así, hasta terminar el alfabeto siguiendo el consecutivo de consonantes y vocales.

Con frecuencia, los aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, socioafectivos, temperamentales y motrices, reconocidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como componentes esenciales del desarrollo, se ven poco a poco violentados de manera sutil, a través de las prácticas evaluativas estandarizadas y descontextualizadas que aplica la escuela regularmente desde muy temprana edad.

Por consiguiente, definir la finalidad con que se va a realizar la evaluación ha de constituirse en el factor primordial a tenerse en cuenta para precisar los aspectos a evaluar y las estrategias a aplicar; pues con estas determinaciones el docente podrá tener claridad sobre el tipo de información que requiere, las circunstancias bajo las cuales la va obtener, los medios que empleará en tal ejercicio y los criterios que tendrá en cuenta para plantear los juicios de valor al respecto (Coll, et al., 1997).

No obstante, para definir el propósito pedagógico y formativo de la evaluación bajo esta mirada, sin transgredir el desarrollo evolutivo de los sujetos, también será necesario partir de los principios de la dimensión ética de la evaluación, los cuales, según House (citado por Serrano, 2002), se basan en el respeto mutuo, en la no coerción y en la defensa de valores democráticos. Es así, como al construir el para qué de la evaluación, los docentes deben atender a los intereses y presaberes de los niños y las niñas, deben garantizar la participación activa de estos sin restricciones ni prejuicios, y desde luego, considerar la vivencia de valores como la equidad, la justicia y la libertad. La evaluación y la vida escolar en sí misma no son asuntos exclusivamente técnicos; ella está rebosada de contenidos éticos y morales que consolidan el conjunto de posibilidades o limitantes para aprender.

La evaluación para el aprendizaje

Es obvio que la escuela, con excepciones muy relevantes y significativas, se encuentra en crisis por múltiples motivos. El currículo enciclopédico -fragmentado, comprimido y abstracto, de kilómetros de extensión y milímetros de profundidad- no puede ser considerado una base aceptable porque ha demostrado su incapacidad para formar el pensamiento aplicado, crítico y creativo de los aprendices.

Tener que aprender un territorio tan extenso de ciencias, artes y humanidades solamente ha conducido al aprendizaje superficial, memorístico, de datos, fechas, informaciones, algoritmos, fórmulas y clasificaciones, un conocimiento de orden inferior, con valor de cambio por notas, pero sin valor de uso. (Ángel & Pérez, 2014, p.39).

Esta lectura, propia de la era industrial, no es ajena a las aulas escolares, a los pasillos y a las gentes que por ella transitan, pero más que la crítica por la densidad e irrelevancia de estos quehaceres, el asunto de fondo alude a la evaluación como mecanismo a través del cual se han convalidado o no, tales desafíos, o como forma de regular el movimiento entre una u otra categoría de saberes.

El acto evaluativo así concebido, no simboliza el trayecto que se ha de recorrer para concretar aprendizajes sino que representa la tendencia contraria, al asumir que de modos

naturales el aprendizaje se elabora y de modos instrumentales se evidencia. La premisa que aquí defenderemos no es la evaluación como punto de llegada, sino el lugar desde donde se parte, en la multidimensional tarea de aprender.

La evaluación restringida a la concepción instrumentalista no tiene lugar en la vida escolar de hoy. Los niños y jóvenes que asisten actualmente a la escuela, cada vez con mayor potencia, vienen reclamando lugares de participación desde su diversidad porque reconocen sus potencialidades, defienden sus intereses, reaccionan frente a la contención, consumen información de muchas fuentes y tienen ideales y proyectos propios; todo ello, mediatizado desde luego, por la lectura emocional y racional que hacen de sus contextos y de la sociedad en general. En consecuencia, al hablar de evaluación para el aprendizaje, se parte del hecho de que la evaluación permite conocer la estrategia utilizada por el estudiante para el desarrollo de una tarea, que a través de ella, también se hacen explícitas las dificultades, las confusiones y las nuevas construcciones sobre un fenómeno, un concepto o una situación y las relaciones que se establecen con otros elementos del contexto. Esto implica darle valor pedagógico a los estados iniciales de aprendizaje, a los momentos de profundización a través de la experiencia sensorial, al ejercicio de autoevaluación que hacen posible la autorregulación y la toma de decisiones y a la consolidación de saberes en comunidad.

El intentar separar las evaluaciones del proceso normal de aprendizaje es uno de los aspectos que actuarían como freno o retroceso en la búsqueda de principios válidos para una evaluación centrada en la construcción de conocimientos, por lo que en la medida que ambos procesos, aprendizaje y evaluación, permanezcan consustancialmente unidos se estaría realizando una labor sinérgica favorable a la reconstrucción de los contenidos aprendidos. (Ahumada, 2005, p.18)

Sin embargo, ante esta demanda, como se expuso en el primer apartado, la escuela se ha quedado rezagada, dadas las discrepancias en la forma como cada docente percibe la evaluación y el aprendizaje, y en las apreciaciones que hacen de los actores frente proceso educativo. Continuamente, el docente hace juicios sobre los bajos desempeños de sus estudiantes, solicitando mayor compromiso por parte de la familia, aduciendo que sus resultados son reflejo de su apatía y desinterés, y prestando extremada atención al cumplimiento con tareas u otros trabajos para asignar escalas valorativas a sus producciones. De acuerdo con Sacristán (1997),

la evaluación contempla dos condiciones previas fundamentales: a) una comunicación fluida y sin conflictos entre profesores y estudiantes para que sea posible el conocimiento real entre unos y otros; y b) un esfuerzo por evitar separar el tiempo de enseñar y de aprender de los momentos de evaluar lo aprendido.

Lo que este panorama devela, es que se sigue empleando la evaluación como respuesta a unos objetivos, conceptos o dominios que se propone el sujeto que enseña; nos dice también que se enseña de manera unilateral y bajo relaciones de poder; que la motivación y la participación activa son factores inamovibles y carentes de interpretación o de afectividad; que aparentemente se retoman aspectos que podrían llamarse parte del proceso, pero que en realidad se dilucidan aisladamente en momentos de cierre.

Las situaciones cotidianas que toman nombre y sentido en la escuela, se constituyen en posibilidades de acercamiento a la esencia genuina del niño y la niña, y por ende a sus capacidades y limitaciones, a sus anhelos y sus temores. La interacción con sus pares, la participación en actividades culturales, los juegos, la lectura de su entorno, la adquisición de rutinas, los roles que asume en el trabajo grupal, su lenguaje gestual, su capacidad de preguntarse y de profundizar, su sensibilidad natural; son todas, oportunidades de proximidad a la evaluación para el aprendizaje, que se da en la mirada integral y legítima del sujeto.

De acuerdo a los postulados de Méndez Álvarez (2015), esta concepción de la evaluación:

(...) se pone al servicio de quien aprende y se vuelve en recurso de aprendizaje. No tiene como objetivo la acreditación ni la calificación ni la certificación -si acaso, son consecuencias colaterales inevitables, pero antes habrá garantizado el aprendizaje-, sino que además pretende el desarrollo de las capacidades de cada sujeto, a la vez que permite al docente poner en acción sus propios conocimientos profesionales. Se trata de seguir el proceso de aprendizaje del alumno para observar lo que produce. (p.71).

Cabe destacar aquí, que al hablar de la evaluación como recurso para el aprendizaje, hay unos elementos de la práctica pedagógica, que recobran lugar de prevalencia, como lo son, los datos sensoriales en la construcción personal del conocimiento y el concepto de error como componente inherente al aprendizaje, más no de la falta del mismo; además, hay otros elementos

que por el contrario deberían quedar soslayados, como los límites del tiempo, materializados en la intensidad horaria de las asignaturas, la determinación de contenidos explícitos en los densos planes de área, y la recurrencia a las técnicas escritas en la evaluación, como respuesta al discurso hegemónico de calidad, con las ya instauradas preparaciones para las pruebas externas; todos constituyen, una debilidad de los procesos evaluativos bajo la concepción tradicional de la evaluación y el aprendizaje.

Conclusiones

Los docentes estamos llamados a reflexionar frente a la evaluación, como un acto inherente al aprendizaje, que tiene su naturaleza en todas las formas posibles de pensar, decidir, actuar, crear, comprender y sentir el mundo. Si bien los instrumentos son útiles, como parte del funcionamiento técnico de la escuela, hay un componente pedagógico que supone la postura ética de quien evalúa y que indudablemente tiene un efecto en el otro, la cual, en su rigor, permite consolidar el para qué, qué y cómo evaluar. Lo cierto, es que la escuela como espacio de legítimas interacciones, posee en su íntima esencia, una riqueza invaluable de posibilidades de desarrollo desde las condiciones más genuinas del ser, que en definitiva será las que necesite para la vida futura.

Definir el propósito pedagógico de la evaluación, desde el desarrollo singular del individuo, permite incluir en la acción educativa, además de los conocimientos, las emociones, las habilidades y los intereses de los estudiantes; así como esclarecer el tipo de información que se espera recoger y las estrategias o recursos que se han de utilizar. Pero ante todo, hace posible volver la mirada sobre sus prácticas y los resultados que de estas emergen, reevaluarlos y redireccionarlos.

La evaluación como recurso del aprendizaje, supone abandonar la idea del conocimiento enciclopédico como única fuente de desarrollo cognoscitivo del sujeto. A través de ella, se empodera al estudiante de su proceso de aprendizaje, se proponen experiencias que le permitan la autorregulación y la toma de decisiones, puede llevar el control de sus logros y dificultades y a su vez buscar modos de resolverlas en interacción con sus pares.

La legislación que ha marcado los límites en la autonomía de las instituciones, ha sido leída principalmente por los docentes, como un discurso descontextualizado de las macroestructuras educativas, cuyos ideales de calidad son bastante ambiguos. Los retos que a través de éstas le son dados a las instituciones año tras año, parecen desconocer los tipos de interacciones que se dan en la escuela y las condiciones físicas, emocionales, económicas y familiares reales de los niños y las niñas. No obstante, los fundamentos éticos y epistemológicos de fondo que se hallan en éstas, de una manera explícita incluso, precisan miradas objetivas, desprevenidas y cargadas de humildad, para reconocer, por ejemplo, que la dimensión ética y formativa de la escuela y de las experiencias que tienen lugar en ella, tienen prelación frente a los retos académicos y competitivos. Es al docente, a quien le compete apropiarse de tales planteamientos con el rigor y la vocación que ello amerita.

Circulan en el medio educativo, variados materiales de apoyo a la multidimensional labor del docente en la vida escolar; sin embargo, precisamente por la predisposición que muchos de ellos tienen frente a las imperiosas demandas del MEN y las demás instituciones seguidas en la escala jerárquica, estas propuestas terminan reposando en los archivos institucionales con olor a nuevo, porque en el mejor de los casos, los docentes carecen de tiempo para aproximarse desde el sentido pedagógico a tales sustentos.

Referencias

- Acevedo, H., Londoño, D. A., & Restrepo, D. A. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (24), 157-182.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45).
- Anaya-Rodríguez, R., & Ocampo-Gómez, E. (2016). Formación de ciudadanía en la escuela dentro de la transición democrática: ¿promover escalas de valores o el desarrollo del razonamiento moral?. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1).

- Ángel I., Pérez G. (2014). Más allá del qué. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 37-41.
- Arfuch, L., Catanzaro, G., & Di_Cori, P. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Babb, C., Olaru, D., Curtis, C., & Robertson, D. (2017). Children's active travel, local activity spaces and wellbeing: A case study in Perth, WA. *Travel Behaviour and Society*, 9, 81-94.
- Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y educadores*, 13(2), 239-252.
- Cabra-Torres, F. (Ed.). (2012). *La evaluación como instancia de aprendizajes éticos y políticos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Campo-Tenera, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-69.
- Cardona, Á. M., Valencia, E., Duque, J. H., & Londoño-Vásquez, D. A. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7(2), 90-113.
- Cascón, P. (2000). Educar para la convivencia en los centros. *Cuadernos de pedagogía*, 287, 61-66.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Cullen, C. A. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente* (No. 17: 37). La Crujía,.
- Díaz Quero, V. (2006). Construcción del saber pedagógico. *Caracas, Venezuela: Fondein-UPEL*
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía*, 391, 56-59.
- Flórez, G. A., Villalobos, J. L., & Londoño, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18), 196-220.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27).

- Henao, J. I., & Londoño-Vásquez, D. A. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: La experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. *Encuentros*, 15(1), 29.
- Lara, M. P., & Cruz, M. (1992). *La democracia como proyecto de identidad ética* (Vol. 70). Anthropos Editorial
- Luria, A. R., & Villa, A. (2003). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*.
- Martí S. L. (2014). Más allá del qué. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 3.
- Mejía, C., & Urrea, A. L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236.
- Méndez, J. M. Á. (2015). Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender... y enseñar. In *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 147-155). Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Moreno, E. A. R. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, (16), 105-129.
- Ordoñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12.
- Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar*. Fontamara.
- Pérez, M. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Pérez J., C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales¹, 2. *Revista Iberoamericana de educación*, (33), 37-54.
- Piaget, J., & Del Val, J. A. (1970). *La epistemología genética* (pp. 127-190). A. Redondo.
- Pozo Municio, I. (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. *Colección Psicología y Educación "Ensayo"*, 1ª edición "Alianza Psicología minor.
- Rengifo, J. A. (2017). La educación como transmisión de una cultura: un conflicto entre innovación y tradición. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 74-88.
- Ríos, I., Fernández, P., & Gallardo, E. I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y educación*, 24(4), 435-447.

- Sacristán, J. G. (1997). La evaluación en la enseñanza. En J. G. Sacristán y A. Pérez, G. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Sacristán, J. G. (2014). La sustantividad educativa de los contenidos. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 14-17.
- Salas, M. M., & De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios sociológicos*, 267-289.
- Sánchez Hernández, E., Medina Pavón, M., Moreno Reyes, J. C., Ferrer Bell, D., & Hodelín González, M. (2016). La planeación estratégica y su impacto en la dirección docente. *MediSan*, 20(3), 306-312.
- Sánchez V., A. (2015). 'Nuevos' valores en la práctica psicosocial y comunitaria: Autonomía compartida, auto-cuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244.
- Sandoval, M. (2002). *Jóvenes del siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Ediciones ucsh.
- Santos V., J. D; Sosa A., J. J. & Vega N., A. (2017). Orientando la enseñanza universitaria para generar aprendizajes: De la planificación de la docencia al diseño de experiencias de aprendizaje. In *Imaginar y Comprender la Innovación en la Universidad: VII Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de la Laguna* (pp. 59-86). Servicio de Publicaciones.
- Serrano de M., S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19).
- Tobón, O. (2015). El Autocuidado Una Habilidad para Vivir. *Hacia la promoción de la salud*, 8(1), 38-50.
- Van M., M. (2012). *El tacto en la enseñanza*. Grupo Planeta Spain.
- Westman, J., Olsson, L. E., Gärling, T., & Friman, M. (2017). Children's travel to school: satisfaction, current mood, and cognitive performance. *Transportation*, 44(6), 1365-1382.
- Zuleta A, O. (2005). La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.