La evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes

Marly Yasmín Ramírez Gordillo

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación Para La Inclusión

Neiva, Huila

2020

La evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes

Marly Yasmín Ramírez Gordillo

Asesora

PhD. Martha Isabel Barrero Galindo

Tesis de Maestría para optar al título de Magíster en Educación para la inclusión

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación Para La Inclusión

Neiva, Huila

2020

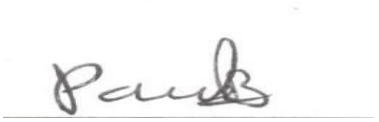
Nota de aceptación

_____

_____

_____

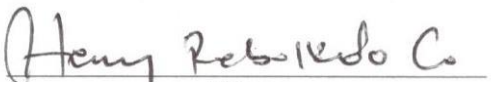
_____



_____

Paola Barreto

Presidente



_____

Henry Steven Rebolledo Cortes

Jurado

Neiva, septiembre de 2020

Dedicatoria

A mis hijas

Paula e Isabella

Sus sueños son sempiternos,

no permitan que ningún vaivén los haga declinar.

A mi esposo

Fernando

La vida es un torbellino donde nace el amor;

La familia, nuestra mayor bendición.

Agradecimientos

A Dios por permitirme cumplir cada uno de mis sueños en este proceso de formación.

A mi Asesora Martha Isabel Barrero Galindo por su profesionalismo y entrega en esta aventura académica, quien superó mi sueño hecho realidad.

A los maestros que hicieron parte de este proceso, quienes compartieron su conocimiento y contribuyeron con el cambio de perspectiva de mi formación académica.

A mis padres María Nelly Gordillo Caviedes y René Ramírez Montero quienes me dieron la vida y me enseñaron que la académica no tiene barreras sino que se navega por un mundo lleno de aventuras.

A mi esposo Fernando Perdomo Vargas por enseñarme que el mundo está llena de retos y hay que desafiarlos.

A mi hermano Juan Carlos Ramírez Gordillo por estar siempre a mi lado fortaleciendo a mis hijas y animándome ante las dificultades.

A la Sociedad Salesiana por confiar en mi labor como investigadora y docente de la Casa Salesiana Neiva.

Tabla de Contenido

Resumen 13

Abstract 14

1 Formulación del Problema 15

1.1 Planteamiento del Problema 15

1.2 Justificación 19

2 Antecedentes de Investigación 22

2.1 Evaluación 22

2.1.1 Proceso enseñanza – aprendizaje. 23

2.1.2 Evaluación formativa. 26

2.2 Práctica Evaluativa 28

2.2.1 Evaluación por procesos. 29

2.2.2 Métodos de evaluación. 30

2.3 Diversidad 32

2.3.1 Inclusión educativa. 32

3 Objetivos 37

3.1 Objetivo General 37

3.2. Objetivos Específicos 37

4 Marco Referencial 38

4.1 Marco Contextual 38

4.2 Marco Conceptual 40

4.2.1 Evolución histórica de la evaluación. 41

4.2.2 Conceptos de evaluación. 44

4.2.3 Fines de la evaluación a la luz del Decreto 1290 (2009). 48

4.2.4 Clases de evaluación según sus fines. 51

4.2.4.1 Evaluación diagnóstica. 51

4.2.4.2 Evaluación formativa. 51

4.2.4.3 Evaluación sumativa. 52

4.2.5 Procesos evaluativos desde los aprendizajes. 52

4.2.5.2 Coevaluación. 53

4.2.5.3 Heteroevaluación. 54

4.2.6.1 Estándares 55

4.2.6.2 Competencias. 56

4.2.6.7 Evaluación por competencias. 56

4.2.7 Estrategias de evaluación formativa. 57

4.2.8 Rol del docente en la evaluación. 60

4.2.9 Diversidad. 62

4.2.9.1 La diversidad en la educación. 62

4.2.9.2 Diversidad cultural. 63

4.2.9.3 Diversidad social. 64

4.2.10 Inclusión desde la educación. 64

4.2.10.1 La inclusión una forma de superar barreras. 66

4.2.10.2 Políticas inclusivas en educación. 67

4.2.10.3 Principios de la inclusión en la educación. 68

4.3 Marco Legal 71

5 Metodología 77

5.1. Enfoque Metodológico de la Investigación 77

5.2. Diseño de la Investigación 78

5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información 79

5.3.1 La entrevista. 80

5.3.2 El diario de campo y la observación participante. 81

5.3.3 El cuestionario 82

5.4. Población 82

5.5. Procedimiento 83

5.6 Plan de Análisis de la Información 85

5.6.1 Plan de apropiación social del conocimiento. 88

5.7. Consideraciones Éticas 89

6 Resultados y Análisis de los Resultados 90

6.1 Evaluación / estrategias 91

6.1.1 Metas del aprendizaje. 92

6.1.2 Evidencias de la práctica evaluativa. 93

6.1.3 Oportunidades de participación /compromisos de los estudiantes con el aprendizaje. . 94

6.1.4 Aprendizaje entre pares. 95

6.1.5 Retroalimentar para identificar fortalezas y debilidades que deben monitorear. 96

6.1.6 Evaluación de la práctica evaluativa. 97

6.2 Estrategias que Contribuyen con el Proceso Formativo 98

6.2.1 Motivación. 99

6.2.2 Procesamiento: categorización, relaciones y construcción de significados. 101

6.2.3 Significación desde la intertextualidad e intercontextualidad. 104

6.2.4 Metacognición en el proceso de enseñanza. 105

6.3 Rol del Docente 106

6.3.1 Docente facilitador, orientador y mediador. 107

6.3.2 Docente asesor en el desarrollo de competencias y habilidades. 109

6.3.3 Docente conocedor del contexto y ritmos de desarrollo de estudiantes. 110

6.3.4 Docente monitor del proceso formativo. 112

6.3.5 Docente que implementa estrategias de apoyo para superar dificultades 112

6.3.6 Docente promotor del diálogo y apoyo académico. 115

6.3.7 Docente que retroalimenta la práctica evaluativa. 116

6.3.8 Docente que toma decisiones. 118

6.3.9 Docente constructor de trabajo cooperativo e inclusivo entre pares. 120

6.3.10 Docente que planifica y organiza desde la diversidad de estudiantes. 122

6.4 Inclusión desde la Evaluación 124

6.4.1 Participación. 125

6.4.2 Reconocimiento a la diversidad. 127

6.4.4 Seguimiento a la práctica evaluativa. 130

7. Conclusiones 132

8. Limitaciones 137

9. Recomendaciones 138

Referencias 141

Anexos 147

Anexo A: Entrevista a Docentes 147

Anexo B: Cuestionario a Estudiantes 149

Anexo C: Diario de Campo / Observación participante 154

Anexo D: Consentimiento Informado para el Rector 155

Anexo E: Consentimiento Informado para Padres de Familia 157

Anexo F: Consentimiento Informado a Docentes 159

Lista de figuras

Figura 1. Articulación evaluación formativa -Decretos 1290 (2009) / 1421 (2017) Casanova M. (1998) (2008), (2011) Iafrancesco V. (2005), Moreno (2002), Arnaiz P. (1996) y Sistema de evaluación colegio Salesiano San Medardo. 71

Figura 2. Fases del proceso de investigación. 84

Figura 3. 001JSS, 002DMR, 005MAR Docente facilitador, orientador y mediador. 107

Figura 4. 004JJP Docente facilitador, orientador y mediador. 108

Figura 5. Docente asesor en el desarrollo de competencias. 109

Figura 6. 001JSS y 005MAR Docentes conocedores de los estudiantes. 111

Figura 7. 002DMR y 004JJP Desconocimiento de realidades de los estudiantes. 112

Figura 8. Docentes que poco monitorean el proceso formativo. 112

Figura 9. 001JSS Implementación de estrategias de apoyo. 113

Figura 10. 005MAR Implementación de estrategias de apoyo. 114

Figura 11. 002DMR y 004JJP Implementación de estrategias de apoyo. 114

Figura 12. Maestros que apoyan a los estudiantes con estrategias. 115

Figura 13. 001JSS Proceso de retroalimentación. 116

Figura 14. 002DMR, 004JJP y 005MAR Proceso de retroalimentación. 117

Figura 15. 001JSS y 002DMR Toma decisiones en el proceso formativo. 119

Figura 16. 004JJP Y 005 MAR Toma de decisiones en el proceso formativo. 120

Figura 17. 001JSS Construcción de trabajo cooperativo e inclusivo. 121

Figura 18. 002DMR, 004JJP y 005MAR Construcción de trabajo cooperativo e inclusivo. 121

Figura 19. 001JSS y 002DMR Planeación desde la diversidad de estudiantes. 123

Figura 20. 004JJP y 005MAR Planeación desde la diversidad de estudiantes. 123

Lista de tablas

Tabla 1. Categoría Evaluación 91

Tabla 2. Categoría Estrategias Formativas..... 98

Tabla 3. Categoría Rol Docente 106

Tabla 4. Categoría Inclusión desde la Evaluación..... 125

Resumen

Esta investigación giró en torno a cómo se llevó a cabo la evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes, proceso que involucró las estrategias empleadas en el aula, el rol docente, el reconocimiento a la diversidad y la inclusión; elementos que permitieron analizar la formación integral, continua y permanente desde la evaluación formativa. Este de trabajo se enmarcó en el enfoque cualitativo desde la etnografía de aula; los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, el cuestionario, el diario de campo y la observación, a través de ellos se recogió información de los docentes de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias sociales de sexto a octavo donde se pudo vislumbrar las prácticas evaluativas desde los diversos ritmos, estilos de aprendizaje propios del proceso inclusivo que se expresa en el Decreto 1290 de (2009).

Esta investigación develó que los docentes de las diferentes áreas ofrecen una gama de posibilidades bajas en cuanto al uso de estrategias formativas de su práctica evaluativa; su rol docente muestra aún tonalidades académicas tradicionales y finalmente, en la práctica evaluativa es muy poco el reconocimiento que se le hace a la diversidad; por consiguiente, la inclusión desde las capacidades de los educandos es poca. Este estudio invita a reflexionar sobre las prácticas evaluativas de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende, hace un llamado a incluir estrategias formativas y flexibles ante la diversidad de estudiantes para que esos procesos hagan parte de la evaluación formativa teniendo como eje principal la participación y el trabajo cooperativo de los educandos.

Palabras claves: práctica evaluativa, metas de aprendizaje, retroalimentación, estrategias formativas, rol docente, diversidad e inclusión.

Abstract

This investigation went around the way in which the evaluation in a diverse population with an inclusive perspective was carried out. This process involved the strategies applied in the classroom, the teacher's role, the recognition of diversity and inclusion that allowed the analysis of how holistic, continuous and permanent training was carried out from the perspective of the formative assessment. This work was framed into the qualitative approach from the classroom ethnography. The instruments used in this investigation were semi structure interview, questionnaires, field diary and observations. Through these instruments, it was possible to collect data from Spanish, Math, Science and Social Studies teachers who teach in grades sixth to eighth. This data showed assessment practices taking into account learning paces and styles that belong to the inclusive process found in the Decreto 1290 of (2009).

This investigation showed that teachers from different subjects provide a low spectrum of possibilities related to the use of formative strategies from their assessment practices. Their role as teachers still show traditional academics shades and finally, in the assessment practices there is no much recognition for diversity. Therefore, the inclusive processes from the teacher's perspectives are not enough. This study is an invitation to reflect about the teachers' assessment practices in the learning – teaching processes and hence, makes a call to include formative and flexible strategies that take into account the students' diversity. It is necessary that those processes take part in the formative assessment having the students' participation and cooperative work as the main axis.

Key words: evaluation, assessment practice, learning goals, feedback, formative strategies, teacher's role, diversity and inclusion.

1 Formulación del Problema

Dado el planteamiento del problema sobre la evaluación en población diversa desde una perspectiva inclusiva, este apartado pretende enmarcar desde el contexto educativo la realidad latente sobre las dificultades a las que se encuentran expuestos estudiantes y maestros desde la práctica evaluativa en los procesos de formación académica a la luz del Decreto 1290 (2009).

En esta sección se muestran los problemas recurrentes que han sido el punto de partida para que se lleve a cabo la investigación sobre la práctica evaluativa en población diversa y la influencia que esta tiene en la formación integral e inclusiva de los estudiantes. También se puede encontrar la justificación de la investigación de la práctica evaluativa en población diversa desde una perspectiva inclusiva y la influencia que tiene en la formación académica de los estudiantes.

1.1 Planteamiento del Problema

En el contexto educativo colombiano el Decreto 1290 (2009), le da un significado muy importante a la evaluación donde la adquisición y manejo de conocimientos surge de los formas de aprendizaje, la velocidad de desarrollo y los intereses de cada estudiante; así, la evaluación se convierte en un instrumento de apoyo ante la diversidad de estudiantes y los procesos se vuelven ecuánimes de acuerdo a la política establecida en dicho decreto. Dada la afirmación anterior, Casanova (1998) enunció que:

> La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p. 78)

Entonces, el maestro en sus prácticas evaluativas debe ofrecer un abanico de posibilidades que permita recolectar evidencias para que la evaluación sea instrumento que contribuya con el proceso formativo e integral de los estudiantes.

Para que la evaluación sea adecuada hay que tener otro elemento primordial, esta es la práctica pedagógica, es decir el contexto donde el maestro va a llevar a cabo su proceso de formación con relación a sus saberes disciplinarios, didácticos y pedagógicos, en este espacio el docente debe realizar una deliberación de su quehacer pedagógico, es decir que sea un espacio de reflexión e investigación que enaltezcan la comprensión del proceso educativo.

Otro factor a tener en cuenta durante la práctica evaluativa es la diversidad imperante de estudiantes, el docente a través de su práctica pedagógica debe tener variedad de estrategias formativas para que los escolares alcancen las metas establecidas ya que en el aula se encuentra diferentes culturas, situaciones sociales, modos de aprendizaje, intereses y ritmos de aprendizajes. A nivel educativo, la diversidad es el reconocimiento del otro teniendo en cuenta su integralidad y el proceso que lleva a cabo para llegar al conocimiento dentro del quehacer pedagógico; de ahí que la Ley mediante su normatividad vigente garantice la inclusión en el aula, es decir, involucrar oportunamente a todos sus estudiantes, garantizando que no existan ningún tipo de barreras, entendiendo y valorando sus intereses sin hacerlos a un lado por sus diferencias.

La evaluación, una palabra que aparentemente es inocua se convierte en un inconveniente para los estudiantes que viven el proceso, los padres de familia quienes son parte fundamental del engranaje que llevan a cabo los docentes y por su puesto las instituciones educativas.

Así pues, de la práctica evaluativa emergen resultados académicos bajos que no permiten cumplir las metas institucionales del colegio Salesiano San Medardo; a continuación se pueden analizar datos que corroboran la afirmación anterior; durante el primer y segundo periodo

académico para la básica secundaria y media se obtuvieron resultados inferiores a la meta propuesta del 40% de estudiantes con desempeño alto y superior. Los datos arrojados en la medición indican que solo 74 estudiantes de 413 en bachillerato obtuvieron los resultados esperados, representados en un 17.9%.

Para el tercer periodo disminuyó de manera significativa en un 52% el desempeño académico de los estudiantes, una de las causas planteadas por los docentes fue el grado de exigencia que requiere el periodo ya que es determinante para definir el año escolar, obteniendo un 12.6% por debajo de la meta.

En el cuarto periodo el número de estudiantes incrementó a 94, aunque no es representativo comparado con los 413, ese valor solo representa el 22.8% y el reporte final arroja que 78 estudiantes finalizaron con desempeño alto y superior, el cual representa un 18.9%.

Si se analizan las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Castellana son las de mayor reprobación, pues las estadísticas muestran que pierden entre el 30% y el 40% en todos los periodos, además el dato que arrojan los procesos de recuperación periodo a periodo no son los mejores, pues tan solo unos pocos logran salir victoriosos de dichos procesos; dados los resultados anteriores se concluye que no se cumplen con las metas propuestas desde la Gestión pedagógica.

Los resultados expuestos son obtenidos de la base de datos de la plataforma Educamos a la que tienen acceso padres de familia, estudiantes y docentes a diario, de esta manera los procesos evaluativos son conocidos de forma permanente durante cada periodo académico. El educando ante el desafío de tener que comprobar un proceso académico en un tiempo limitado y sabiendo que sus resultados están sujetos a una nota que le permitirá validar o no sus desempeños, se ve sometido a una situación que le provoca incertidumbre y angustia; estos

elementos hacen que se presente esa tensión entre el evaluador y el evaluado ya que si los resultados de esta no son los esperados en un gran porcentaje seguramente se va a atribuir el problema a la práctica evaluativa del docente, mientras si son pocos los estudiantes que no alcanzan un buen desempeño, el inconveniente seguramente se le va a atribuir al educando. Esta realidad puede observarse como costumbre en la práctica evaluativa, en la mayoría de los docentes no tiene en cuenta que los aprendizajes deben ser significativos y que deben desarrollarse en contextos inclusivos, es decir, debe ser integral y significativa de acuerdo a sus ambientes de aprendizaje.

En la evaluación planteada por los docentes influyen elementos como lo son la intención, los elementos conceptuales, el contexto de los estudiantes, las formas de aprendizaje etc. Mientras que en los estudiantes puede influir el proceso de lectura, la interpretación que cada uno le haga de acuerdo a sus realidades, el estado de ánimo, sus intereses; en fin un sin número de inconvenientes pedagógicos que se deben tener en cuenta a la hora de aplicar dichos instrumentos. De acuerdo a lo mencionado, entonces, pueden surgir evaluaciones que no son coherentes con los procesos de aprendizaje de los alumnos, igualmente, no contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos, lógicos y críticos.

Ante este panorama surge la necesidad de analizar el trabajo que se está haciendo a uno de los componentes de la práctica pedagógica, la evaluación, para saber cómo están evaluando los docentes a los estudiantes, indagar si las prácticas evaluativas simplemente evalúan contenidos conceptuales dejando a un lado la interacción con el contexto, es decir que esos elementos teóricos se puedan aplicar a la diversidad de estudiantes y que les sirva para solucionar situaciones de su diario vivir; es por eso que "El profesor debe utilizar la evaluación… como un instrumento que va a guiar su enseñanza en función de los datos que la evaluación permanente le

proporcione sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo" (Arredondo y Diago, 2010, p. 419).

De ahí la importancia de la investigación que se plantea; pues son los expertos en el tema quienes indican que la evaluación debe ser formativa, continua y permanente; y el docente debe recopilar evidencias y evaluar su práctica evaluativa a partir de los resultados que obtienen los estudiantes.

En este orden de ideas, este espacio resulta muy llamativo como campo de investigación, pues se hace necesario que exista coherencia con las pretensiones inclusivas que están presentes en las políticas educativas y las prácticas evaluativas que se desarrollan al interior del aula; teniendo en cuenta los anteriores aspectos surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera los maestros de las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales desarrollan la evaluación en población diversa desde una perspectiva inclusiva en los estudiantes de los grados 6, 7 y 8 del colegio Salesiano San Medardo de Neiva?

1.2 Justificación

La evaluación como elemento fundamental de la práctica pedagógica docente articula varios aspectos indispensables como los son la capacidad mental, la interacción y contextualización de los saberes, las competencias y habilidades que se quieren desarrollar en el proceso de formación de los estudiantes; estos aspectos se han consolidado como tema importante a nivel académico y se han convertido en objeto de estudio permanente con el paso del tiempo, especialmente en los sistemas educativos, esto a fin de valorar los procesos que se han llevado a cabo.

El análisis e investigación de la práctica evaluativa ha permitido avanzar en los sistemas educativos del país; los cambios que se han implementado en los procesos formativos de los

estudiantes se han tratado de consolidar como instrumentos equitativos e inclusivos que posibiliten el respeto a la diversidad, por tal razón la evaluación debe ser permanente en los procesos que se llevan a cabo dentro y fuera del aula, debe responder a una apreciación crítica, con juicios de valor sólidos, es decir, una valoración que conlleve a la formación integral de los educandos.

A través de ésta propuesta de investigación se invita al estudio de la práctica evaluativa formativa de los aprendizajes, el análisis de las estrategias de evaluación empleadas en miraras de procesos inclusivos desde la diversidad en el aula y el rol que desempeña el docente, cuyo propósito debe fortalecer el proceso de enseñanza y que por ende responda al proceso de inclusión en el aula desde la diversidad.

Cabe recordar que el impacto de la propuesta no solo beneficia a los estudiantes, sino a los docentes de la institución ya que se tendrá una visión amplia sobre la evaluación como uno de los elementos básicos del proceso formativo, y además atiende a las exigencias estipulados en el Decreto 1290 (2009), en el que se enuncian cada uno de los elementos que se debe tener en cuenta en la evaluación de los aprendizajes de los procesos académicos y hace énfasis en las estrategias y procedimientos que utilizan los docentes en su práctica evaluativa; todo lo anterior se hace con el fin de hacer transformaciones a las prácticas evaluativas para beneficiar a los estudiantes en su proceso de formación integral.

Por tal razón, el Decreto 1290 (2009) es muy exigente y hace un el llamado constante para que los docentes evalúen su práctica y replanteen las estrategias con vistas a orientar a los estudiante hacia un proceso formativo que propicie su desarrollo integral.

La propuesta de investigación se considera relevante porque es una oportunidad para responder a las políticas que se han implementado en los últimos años en pro del mejoramiento

continuo desde las prácticas evaluativas; en este caso, la evaluación en el aula; esto implica una mirada concienzuda a los procesos de formación integral de los estudiantes que se hace a nivel institucional con el fin de realizar los controles, ajustes y replanteamientos necesarios para trasformar la práctica evaluativa desde una mirada inclusiva y diversa como lo propone el Decreto 1290 (2009).

La práctica evaluativa se plantea como una mecanismo de análisis desde lo que el docente implementa como estrategia en el momento de evaluar y como un elemento de reflexión desde el mejoramiento continuo y permanente en los procesos de enseñanza en la formación de estudiantes; esto se establece como novedoso e ineludible despertar el interés hacia la reflexión, el rastreo y la optimización de la labor educativa de los docentes.

2 Antecedentes de Investigación

Los antecedentes sobre la evaluación pretenden dar cuenta del estado de las investigaciones que se han realizado hasta el momento a nivel internacional, nacional y local. Como tal, busca mostrar lo que se ha investigado sobre evaluación desde la diversidad en el aula y los procesos que llevan a cabo con estudiantes a la luz del Decreto 1290 (2009).

Estos antecedentes comprenden tres categorías: la primera se ha denominado evaluación, ésta hace referencia a la forma como evalúan los docentes en contextos académicos y la relevancia en los procesos de formación de los estudiantes. La segunda categoría hace énfasis en la práctica evaluativa que desarrolla el docente en el proceso enseñanza en el ámbito formativo de los estudiantes y la tercera categoría denominada diversidad aborda la evaluación desde la inclusión al interior de las aulas de clase.

La mirada de estos antecedentes se hace con el fin de establecer cómo se han llevado hasta el momento los procesos de evaluación en el aula y poder comprenderlos y mejorarlos; para que, de manera, sus aportes teóricos sirvan a investigadores, docentes y a las instituciones educativas como referentes, orientaciones o posibles caminos a seguir. Es necesario aclarar que en total se revisaron treinta investigaciones, y que, a partir de esas exploraciones se clasificaron en las categorías mencionadas anteriormente.

2.1 Evaluación

La categoría evaluación está conformada por dos subcategorías, la primera hace referencia al trabajo que realiza el docente en el aula de clases para saber cómo se está llevando el proceso de enseñanza, trabajo que hace parte de la formación académica de los educandos y la segunda es la evaluación formativa que busca mostrar los procesos que han llevado los estudiantes

mediante la evaluación continua del proceso académico que se lleva a cabo al interior de los salones de clase.

Las subcategorías proceso enseñanza - aprendizaje y evaluación formativa presentan seis recurrencias, estas hacen referencia a la obtención, síntesis e interpretación de la información para proporcionar la toma de decisiones orientadas hacia la retroalimentación del educando, es decir, para transformar y optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

2.1.1 Proceso enseñanza – aprendizaje.

La evaluación como herramienta metodológica constituye una estrategia efectiva para reafirmar una adecuada enseñanza y aprendizaje, ya que a partir de ella se valora todo el proceso del estudiante, teniendo en cuenta que el proceso académico debe evaluar los diversos contenidos programados para verificar que el estudiante asimiló los conocimientos necesarios; de lo contrario, se hace pertinente realizar la retroalimentación para suplir dificultades que se presenten en el aprendizaje. El proceso continuo que se aplica en la evaluación formativa compone una práctica eficiente en el procesamiento de enseñanza – aprendizaje, este se muestra en Tarazona (2011) donde planteó como objetivo señalar que la evaluación formativa permite obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; la investigación es un estudio explicativo, en ella participaron 61 estudiantes; los instrumentos de recolección de datos fueron el cuestionario, la encuesta y los test.

Al finalizar el proceso de análisis de resultados y conclusiones se sustentó el cumplimiento de su objetivo general ya que se pudo demostrar que al aplicar la evaluación formativa en el proceso educativo, mejoró el rendimiento académico y cumplió con las expectativas que se tenían, puesto que se evidencia que el proceso aplicado permitió la formación de juicios de valor sólidos; los procesos de retroalimentación contribuyeron a replantear los objetivos y recursos

metodológicos para que se ajustaran al proceso de aprendizaje de los estudiantes y de esta manera se fortalecieran sus experiencias y se comprendiera que los cambios contribuyeron al rendimiento académico.

Por otra parte, Henández (2015) se planteó como objetivo general no solo caracterizar sino indagar las prácticas de evaluación empleadas por los docentes y la relación que estas tienen con la valoración del proceso académico, a su vez incluyó si esas prácticas contribuían para que se ajustaran los procesos de enseñanza. El enfoque de la investigación fue cualitativo, centrado en el diseño fenomenológico; en ella participaron 10 docentes que se desempeñaban en todas las áreas en básica primaria. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, la observación de la práctica evaluativa y la observación de instrumentos de evaluación.

Con los resultados de la investigación se concluyó que la retroalimentación que realizan los docentes inhabilita la reflexión de los estudiantes desde las falencias que presenta; es decir, el proceso de enseñanza aprendizaje no es de carácter formativo e integral, también se pude afirmar que los procesos reflexivos se realizan desde una perspectiva cuantitativa, es decir, el estudiante aprueba o reprueba dicha actividad. Además, anota que los docentes en su diálogo durante el proceso de investigación reconocían que evaluaban para reflexionar, pero en su actuar no hacían dicha implementación, aun a sabiendas que este tipo de procesos favorece el desarrollo académico del estudiante y por supuesto de la institución permitiendo una evaluación formativa del procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación ultima en esta categoría que la evaluación de los aprendizajes es sumativa, es decir da respuesta a los contenidos que los estudiantes asimilan, sin interesare si son apropiados o no, este tipo de acciones no responde a la formación integral que se deben llevar a cabo en los procesos académicos integrales, finalmente

se puede afirmar que se presenta una contradicción entre lo que expresan sobre evaluación y lo que realmente sucede en el aula cuando se lleva a cabo la práctica evaluativa

El estudio de Pizarro y Gómez (2018), tuvo como objetivo comprender las ideas de evaluación que tienen los docentes, su coherencia con los lineamientos y las prácticas evaluativas llevadas a cabo en el aula, generando cambios a nivel conceptual, actitudinal y metodológico. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con el estudio de casos múltiple. Participaron siete docentes de las diferentes áreas de ciencias naturales, ciencias, ciencias sociales, matemáticas y lengua castellana. Se utilizó la observación no participante, la revisión documental y la entrevista semiestructurada como instrumentos para el proceso de recolección de información. Los resultados del estudio fueron prácticas evaluativas tradicionales, donde se homogenizan a los estudiantes, desconociendo los ritmos y estilos de la diversidad imperante del aula de clases; el maestro en este caso es el protagonista quien únicamente se interesa por una evaluación de carácter sumativo y no formativo; como dicen los autores de la investigación juegan una doble moral durante el proceso investigativo ya que en el discurso enuncian una cosa y durante la observación se evidencia una realidad totalmente contradictoria a la expresada.

El estudio concluye que trasformar las prácticas evaluativas es un proceso lento y complejo ya que exige el cambio de pensamiento del rol docente ya que existe un arraigo de las concepciones tradicionales de la práctica evaluativa; también es evidente que no existe un concepto claro sobre la práctica evaluativa, por lo tanto carecen de elementos teóricos que le permita hacer un cambio en su práctica, es decir de pasar de lo sumativo al proceso formativo que requieren los procesos de enseñanza. Las limitaciones que se pudieron evidenciar con el estudio fue que en el transcurso de la investigación perdieron parte de la muestra de la investigación.

El estudio de Navarro y Norman (2019), tuvo como objetivo general identificar las características y pensamientos sobre las prácticas evaluativas de los docentes de una asignatura en particular, matemáticas; la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de diseño etnográfico, en ella participaron 5 docentes de matemáticas; en el estudio se utilizó la entrevista estructurada, observación participante y revisión documental como instrumentos de recolección de información; para el análisis, se utilizó el software Atlas Ti.

Los resultados del estudio mostraron que los conceptos de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula son bastante confusos para los docentes, por tal razón se infiere que no y hay claridad teórica y conceptual; el significado asignado al proceso de enseñanza no va enfocado hacia la serie de actividades que buscan mejorar y profundizar dicho proceso. También se evidenció que las estrategias y metodologías empleadas por los docentes fueron pocas para mejorar las prácticas evaluativas.

El trabajo de investigación concluye que el éxito de las prácticas evaluativas depende del trabajo mancomunado de todos los actores del proceso formativo. Todo lo anterior implica que la no claridad conceptual en las concepciones teóricas afecta las prácticas evaluativas. Las limitaciones del estudio se pueden apreciar ya que las prácticas sobre evaluación fueron investigadas desde un área cuando los procesos de enseñanza en las instituciones abarcan diferentes áreas del conocimiento, esto implica tener una visión amplia frente a la realidad institucional.

2.1.2 Evaluación formativa.

Dada la importancia de la evaluación formativa en el proceso académico del estudiante Ortega (2015) propuso como objetivo general establecer los niveles de aplicación de la evaluación formativa por parte de los docentes; la investigación es de carácter cualitativo, el

diseño es no experimental de corte transversal, la población involucrad fue de 95 docentes de secundaria, los instrumentos usados fueron la encuesta y la escala de Likert.

Ésta investigación hace un análisis interesante dando como resultado un porcentaje alto de docentes que aplican actividades didácticas teniendo en cuenta las características de los estudiantes, sin embargo, la calidad educativa que arroja la investigación no es la idónea porque aún hay otros que no ofrecen un proceso educativo eficiente, es decir que no están dando cuentas a los criterios de la evaluación formativa; esto ha hecho que el proceso de enseñanza no sea de óptimo y no se haya podido interactuar de manera objetiva con su práctica para mejorar los aprendizajes concretos y esenciales de los estudiantes. El autor llegó al siguiente análisis: los docentes que aplican la evaluación formativa equivale a un 60% y el 37.90% evidencia poca frecuencia en la utilización de dicha herramienta didáctica en la dimensión reguladora, retroalimentadora, procesual, continua e innovadora.

Finaliza enunciando en su investigación que la evaluación formativa es una estrategia metodológica que involucra la planificación de actividades de forma permanente para tener una selección adecuada a los propósitos y objeto de evaluación con el fin de crear habilidades y actitudes en el estudiante para que se enfrente de forma autónoma y segura a las diversas situaciones de su vida cotidiana.

Mirada del Docente

La tendencia mirada del docente presenta tres recurrencias; a partir de los resultados que se dieron se puede deducir que existe una tendencia y aceptación favorable hacia el enfoque formativo de la práctica evaluativa que realizan los docentes en el contexto escolar, sin embargo, se evidencia también que un buen número de profesores no están muy convencidos con los resultados que se pueden obtener con las prácticas formativas. Ortega (2015) advierte

que en el contexto educativo aún hay maestros que aplican enfoques evaluativos tradicionales que no contribuyen a los espacios reflexivos para poder transitar hacia nuevos enfoques buscando mejorar la realidad educativa.

Aprendizaje del estudiante

El total de recurrencias presentes en esta tendencia son cuatro, su aporte primordial es como la evaluación formativa ha modificado proceso de enseñanza y a su vez ubicado al alumno como protagonista del mismo. La evaluación no solo se considera como una manera de dar una valoración numérica por parte del educando, sino como un recurso para mejorar los procesos de formación; se evidencia que quienes aplican la evaluación formativa obtienen mejores resultados contribuyendo así al proceso integral de los estudiantes.

2.2 Práctica Evaluativa

La categoría práctica evaluativa está conformada por dos subcategorías, la primera hace referencia al proceso sistemático y continua del estudiante y como éste ha ido adquiriendo destrezas y habilidades que favorecen su vida cotidiana, a esta evaluación continua se le denominada evaluación por procesos; la segunda subcategoría son los métodos de evaluación, entendidas como las herramientas que usa el docente para evaluar el desempeño académico del estudiante.

Las subcategorías evaluación por procesos y métodos de evaluación presentan seis recurrencias, estas hacen referencia al proceso que lleva a cabo tanto el docente como el estudiante para proporcionar los métodos de evaluación favoreciendo el proceso de aprendizaje del educando.

2.2.1 Evaluación por procesos.

Siguiendo a Oliva (2010) quien planteó como objetivo general determinar las diferencias entre los resultados obtenidos en la evaluación continua y la evaluación tradicional; la investigación es explicativa correlacional, de diseño cuasi experimental; en ella participaron 65 estudiantes con edades que oscilan entre 14 y 15 años; los instrumentos usados fueron la entrevista, la guía de observación y el cuestionario.

En la investigación se evidencia que la práctica evaluativa continua, con diversidad de técnicas y procedimientos dentro y fuera del aula permite que el estudiante mejore sus procesos académicos adquiriendo destrezas y habilidades para su vida; es decir, que el alumno puede con facilidad dar solución a los problemas que se le presenten según su contexto; todo lo anterior se puede lograr siempre y cuando el maestro haya planificado las actividades de su práctica evaluativa para que estas sean significativas e idóneas en el proceso académico.

Cabe resaltar que el mejoramiento del rendimiento académico no es por la cantidad de evaluaciones que se apliquen sino por el acompañamiento que permite este proceso en cada una de las actividades que se planifican en torno a la metodología activa-participativa y los enfoques del siglo XXI que el maestro sigue durante su práctica evaluativa.

Finalizó con una conclusión del estudio que permite validar todo lo que se ha enunciado ya que la evaluación continua mejora el rendimiento académico y hace énfasis en las competencias que se desean desarrollar, además le dan la oportunidad para que los estudiantes mejoren a partir de la corrección de errores y que su vez comprueben sus resultados, con ello involucran la autoevaluación y la coevaluación de su rendimiento académico.

2.2.2 Métodos de evaluación.

En concordancia a esta subcategoría se observa que las prácticas evaluativas en relación con los instrumentos, los docentes realizan con seriedad y responsabilidad la planeación de las actividades para dicha práctica y que por consiguiente, aplican herramientas escritas e individuales y a partir de los resultados de este, se les asigna una nota cuantitativa, reduciendo de esta manera el ejercicio a contenidos conceptuales tal como lo expresa Hernández (2015) y quien toma como referente a Castillo y Cabrerizo (2003), cuando establecen que la práctica evaluativa debe atender a las siguientes instancias: "la primera que arroje información sobre los contenidos conceptuales, la segunda que establezca el dominio que logra el estudiante sobre los procedimientos y destrezas; la tercera que permita apreciar la evolución del estudiante respecto a aspectos actitudinales y de comportamiento" (Henández , 2015, p. 164).

Por otro lado, Cortés (2014) quien planteó como objetivo general investigar de forma crítica la práctica pedagógica a partir de la evaluación con relación al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de primaria; cuya investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo desde el diseño fenomenológico; en el proceso investigativo participaron 25 estudiantes aproximadamente de cada grado, 24 padres de familia igualmente de cada grado y 12 docentes de básica primaria. Los instrumentos usados fueron cuestionarios, revisión documental y entrevistas.

El investigador da como resultados que la evaluación aplicada en el aula es insignificante a la hora de diseñar los planes de mejoramiento institucionales y de aula, pues estos simplemente se hacen para dar cumplimiento con las políticas institucionales; un ejemplo evidente son los planes de recuperación, pues simplemente son elaborados para que el estudiante de razón de los contenidos temáticos vistos en el periodo, pero en ningún momento se evidencia que el alumno

pueda desarrollar su pensamiento crítico o reflexivo, es decir que no se tiene en cuenta la calidad ni mucho menos la educación integral incluyente de la que tanto se habla, dicho de otra forma, los instrumentos no muestran una correlación entre la evaluación y la formación de competencias ya que los estudiantes solo repiten contenidos de memoria, es decir a la repetición de elementos conceptuales que no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico – reflexivo.

Lo anterior permite afirmar que prevalece el enfoque cuantitativo, haciendo referencia a la cantidad de temas que sabe el estudiante y de esta forma expresar un dato numérico concreto, reduciendo el quehacer pedagógico a una simple planilla que al final es la que decide si aprueba o reprueba.

Resultados académicos de los estudiantes

Dada la tendencia resultados académicos de los estudiantes se identifica que la evaluación no responde a un enfoque cualitativo, entonces resulta complejo establecer si los resultados obtenidos hacen parte de la formación integral ya que no se tienen en cuenta los contenidos procedimentales ni actitudinales a sabiendas que los docentes son los responsables de los resultados académicos; es por eso que si no se hace un buen proceso no se puede realizar un análisis idóneo de la información tanto para el estudiante como para el docente sobre el proceso enseñanza – aprendizaje.

Los resultados académicos que no evalúan de manera integral y de carácter formativo la tendencia de estas es la derrota del estudiante, elemento no muy sano y que no cumple con los criterios que se han establecido al interior de las instituciones como lo plantea Cortés (2014) quien afirma que se los resultados obtenidos son un inconveniente para el estudiante y no del docente que lleva a cabo la práctica pedagógica; es decir los procesos formativos están bien

planteados por el docente y es el estudiante quien debe resolver las falencias que se presentan en el proceso académico.

2.3 Diversidad

La categoría diversidad está conformada por una subcategoría llamada inclusión educativa, ésta presenta tres recurrencias y hace referencia a los procesos de inserción que se han tratado de implementar con personas comprometidas en el quehacer pedagógico, para que no solo se quede en procesos sino por el contrario se apropie de las realidades que afrontan los diferentes contextos y se pueda analizar e interpretar lo que sucede al interior de las aulas de clase.

2.3.1 Inclusión educativa.

La inclusión educativa hace referencia a la capacidad de atender a todos los niños, jóvenes y adultos, en especial a los más vulnerables, sin embargo, el modo de enseñanza de los docentes va desligado al momento en que se aplica la evaluación ya que al finalizar la aplicación del instrumento se dan a conocer unos resultados, sin que estos le aporten al alumno en su formación como lo plantea Aragón (2016) quien tuvo como objetivo entender cómo las prácticas evaluativas inciden en los procesos de inclusión de los estudiantes; la investigación se desarrolló en el enfoque cualitativo basado en un diseño de investigación acción; en ella participaron 14 docentes incluida la maestra de apoyo. Los instumentos para la recolección de la información de la investigación fueron la entrevista a profundidady la colcha de retazos.

El investigador enuncia que la evaluación está caracterizada por ser integral, democrática, flexible, holística, cualitativa, formativa; Sin embargo, expresa en su investigación que los maestros aplican muy poco las políticas de inclusión educativas ya que las evaluaciones que se

aplican no se utilizan para minimizar las barreras de aprendizaje y participación sino por el contrario para ampliarlas.

El autor concluye que las prácticas evaluativas docentes no constituyen un factor de inclusión de los estudiantes de básica secundaria ya que buscan la calidad mediante la implementación de pruebas estandarizadas, sin interesarse por la diferencia de la diversidad de estudiantes.

Hoy en día es evidente la pluralidad de estudiantes que se integran al interior de las aulas y esto se convierte en uno de los mayores retos que enfrentan los docentes, Méndez , Rojas, & Castro, (2016) enuncian que:

> No solo recursos y medios, sino un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas, hacia principios de igualdad, justicia y libertad… es un gran desafío para el sistema educativo y sobre todo para las prácticas pedagógicas el que sea asumida la diversidad como un valor más no como una dificultad. Pues muchas veces las diferencias personales, culturales y sociales son vistas como obstáculos para el desarrollo de los procesos educativos. (p. 108)

Esto es lo que demuestra su estudio, cuyo objetivo general fue conocer las prácticas pedagógicas establecidas para atender a la diversidad de estudiantes de básica primaria; el proyecto se enmarcó en el enfoque cualitativo de diseño metodológico etnográfico; los participantes de la investigación fueron 11 docentes de diferentes grados de primaria y 14 estudiantes el mismo nivel académico. Los instrumentos para la recolección de la información usados fueron la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

Un aspecto importante de esta investigación es como los docentes confunden los conceptos de inclusión e integración, pues dentro de sus imaginarios se considera que incluir hace referencia al estudiante con necesidades educativas especiales, a sabiendas que todos los estudiantes sin excepción alguna son diversos y que estos deben ser incluidos desde los diversos

ritmos y estilos de aprendizaje sin ningún tipo de homogenización por parte del maestro, es decir que el desconocimiento de los docentes afecta la calidad de sus prácticas pedagógicas al no ser conscientes que hay que estar preparados para afrontar la diversidad en el campo educativo actual.

El estudio concluyó que aunque se tiene el propósito de ser inclusivos, aún no lo han logrado porque presentas huellas de una educación tradicional en las prácticas pedagógicas de algunos maestros, es decir que hay poca reflexión del quehacer pedagógico para poder modificar las prácticas pedagógicas y que estas a su vez se ajusten en la atención a la diversidad.

También se evidencian grandes aportes en Quiceno (2016) quien planteó como objetivo comprobar el impacto de la aplicación del Decreto 1290 (2009) en la práctica evaluativa en los estudiantes de básica secundaria; la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y como método de investigación tomó el estudio de caso. Los participantes fueron 6 docentes de diferentes áreas, 16 estudiantes entre 10 y 15 años y 7 padres de familia; los instrumentos empleados para el proceso investigativo fueron la observación participante y la encuesta.

En esta investigación se muestra el impacto de la práctica evaluativa, donde claramente se puede evidenciar que la comunidad educativa refleja una pensamiento tradicionalista frente a lo que se enuncia a la luz del de Decreto 1290 (2009), se puede afirmar que los docentes aún desconocen que la evaluación es un proceso que tiene en cuenta no solo elementos conceptuales sino procedimentales, esto implica un cambio de pensamiento en especial en la práctica evaluativa, pues debe contribuir con la formación de seres humanos íntegros capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad. Con base a lo expuesto Quiceno (2016) concluye que:

> El impacto de la implementación del Decreto 1290 (2009) evidencia como aspecto positivo que la evaluación que se realiza las aulas de clase es más personalizada y flexible, sin embargo no existe un compromiso con el proceso educativo por parte de docentes, estudiantes y padres de familia,

> razón por la cual se considera que en la práctica se continúa con lo que había conceptualizado en el Decreto 230 (2002). (p. 172)

Exclusión

La tendencia exclusión tiene tres recurrencias, en ella se aprecia que la evaluación en algunos casos se está utilizando como mecanismo opresor y excluyente para aquellos alumnos que no se ajustan a los procesos de homogeneidad que aplica el maestro, lo anterior se puede evidenciar cuando Aragón (2016) afirma que las evaluaciones no se ajustan a los ritmos o estilos de aprendizaje de los estudiantes y que por lo tanto, generan desinterés en la adquisición de conocimientos.

Así pues, terminado los antecedentes donde se hizo énfasis a las categorías evaluación, proceso enseñanza-aprendizaje y diversidad; es evidente que la evaluación como componente de la práctica pedagógica, desde una perspectiva diversa e inclusiva es un tema fundamental que debe ser estudiado e investigado en los postgrados de educación, con el fin de mejorar los procesos de inclusión desde los intereses, estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo de cada uno de los estudiantes como se enuncia en el Decreto 1290 (2009); esto permite que los niños y jóvenes tengan la posibilidad de acceder a un sistema educativo de calidad, justo, equitativo y sobre todo que garantice procesos reales de inclusión.

Este primer acercamiento al tema de investigación, con el análisis de las tesis de maestrías a nivel Internacional, Nacional y Local permitió tener una visión global de lo que se viene haciendo en los procesos de evaluación, sin embargo, es evidente que se ha trabajado desde la visión y análisis por parte del maestro dejando a un lado la percepción que tiene el estudiante en los procesos evaluativos; cabe resaltar que se ha hecho un poco énfasis en diversidad, pero no desde la inclusión en la evaluación, por tal razón se considera un tema relevante y pertinente para realizar procesos de investigación.

La evaluación desde una mirada inclusiva y diversa es un abanico de posibilidades que debe ser estudiada e investigada y aún más en las maestrías de educación para la inclusión, pues estas son las responsables de contribuir con el cambio de pensamiento en los procesos académicos que se vienen orientando en la actualidad, para que desde ahí se pueda contribuir con los procesos de formación académica que se están desarrollando al interior de las aulas colombianas.

3 Objetivos

3.1 Objetivo General

Analizar la manera como los maestros de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales desarrollan la evaluación en población diversa desde una perspectiva inclusiva en los estudiantes de los grados 6, 7 y 8 del colegio Salesiano San Medardo de Neiva

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias de evaluación empleadas por los docentes que se acoplen al Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 en las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales de los grado 6, 7 y 8 del colegio Salesiano San Medardo de Neiva.
- Establecer una relación comprensiva entre el rol del docente y las estrategias de evaluación en las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales de los grado 6, 7 y 8 del colegio Salesiano San Medardo de Neiva.
- Determinar el papel que desempeña la evaluación en los procesos de inclusión desde la diversidad de estudiantes en las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales de los grado 6, 7 y 8 del colegio Salesiano San Medardo de Neiva.

4 Marco Referencial

A continuación se presentan elementos contextuales donde se va a llevar a cabo el proyecto de investigación tales como un pequeño recorrido histórico de la institución educativa, el papel que desempeña la Comunidad Educativa Pastoral, el sistema de evaluación institucional y por supuesto los criterios de evaluación y práctica evaluativa, tema que concierne a esta investigación.

Después se muestran elementos conceptuales que iluminan el proceso investigativo tales como evaluación, estrategias de evaluación, rol docente, inclusión y diversidad; compendios a fines que soportan teóricamente la investigación en el proceso de recolección, análisis e interpretación de los resultados.

Finalmente, se presenta el marco legal que soporta los elementos teóricos del proceso investigativo de la evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes, es significativo resaltar el progreso de la normatividad en Colombia en el contexto pedagógico, pues las prácticas evaluativas son un requisito con el Decreto 1290 (2009) desde el proceso formativo.

4.1 Marco Contextual

La presencia Salesiana en Neiva se debe al esfuerzo del Padre Medardo Charry Viatela y su familia, pues siempre expresaron amor a su tierra natal, además de los sentimientos y el deseo de fundar una casa-obra salesiana ubicada en la carrera 15 Nro. 3 – 107 en el barrio Altico de Neiva, su naturaleza es de carácter privado y de confesional católico, mantiene una jornada única de 6:00 a.m. a 12:45 p.m. Su lema es “Formar Buenos Cristianos y Honestos Ciudadanos” que corresponde al horizonte institucional. Esta Institución educativa tiene un total de 482

estudiantes distribuidos así: preescolar (4), básica primaria (139) básica secundaria (216) y media (124).

Los padres de familia son los primeros maestros quienes les corresponde acompañar el proceso y desarrollo de sus hijos desde el hogar; también se adhieren al proceso formativo de sus hijos, sentido de pertenencia con la comunidad educativa pastoral salesiana. Es válido aclarar que los progenitores de los estudiantes se identifican con la filosofía institucional y apropiación del modelo pedagógico basado en competencias.

La comunidad educativa está formada por familias de clase media y clase media alta, padres y madres en su mayoría profesionales, algunos ocupan altos cargos en los diferentes ámbitos contextuales. El Colegio Salesiano San Medardo se declara públicamente como institución educativa privada y católica.

El currículo del colegio Salesiano está enfocado a la solidaridad con el mundo y la historia para ser parte del "todo social", de forma activa y participativa. De allí que se forme en el saber saber, saber hacer y saber ser para que desde estos enfoques se pueda a tener una conciencia crítica desde la formación y la participación en el mundo. La pedagogía salesiana parte de los intereses del individuo, el escenario de vida del estudiante y con ello se pretende transformar el entorno. En ese sentido, los estudiantes y profesores son protagonistas del proceso de enseñanza desde la evaluación formativa que surge a partir de la necesidad de la comunidad y que genera aprendizajes desde el contexto.

Los elementos que hacen parte del sistema de evaluación del Colegio Salesiano San Medardo según el Decreto 1290 (2009) y el PEI – PEPS son centrados en la formación salesiana y en el desarrollo de las competencias básicas y específicas a partir de prácticas

evaluativas de carácter formativo e integral. A continuación se exponen los parámetros del sistema de evaluación Sociedad Salesiana (2017):

Art. 3 características de la evaluación

La evaluación en el colegio salesiano san Medardo de Neiva debe responder a la formación integral y al desarrollo de las competencias, es continua y formativa; es una estrategia formativa que se realiza con el propósito de valorar integralmente a los estudiantes, por ende orienta y acompaña el proceso de formación; además es flexible a partir de los procesos de desarrollo del estudiante, permite que los alumnos comprendan el significado de los procesos evaluados y finalmente, es participativa e involucra al educando, docente y padre de familia.

Art. 4 criterios de evaluación y seguimiento

Los criterios que atienden el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) son la evaluación por competencias, que atienda a los ritmos de aprendizaje, la integralidad de la persona y las competencias bajo los principios de la escuela salesiana. Aclara que todas las prácticas evaluativas deben incluir la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

4.2 Marco Conceptual

El propósito de este acercamiento conceptual de la palabra evaluación es aproximar al lector a los elementos de evaluación que se evidencian en los Sistemas Institucionales de Evaluación, además podrán ver temáticas relacionadas con el problema de estudio tales como la evolución histórica de la evaluación, qué se entiende por evaluación, clases de evaluación, procesos evaluativos desde los aprendizajes, las competencias en la evaluación, estrategias formativas de evaluación y el rol docente desde la evaluación.

En este sentido cada uno de los elementos mencionados son fundamentales en esta investigación ya que hacen parte del proceso de formación no solo de los estudiantes sino la

práctica evaluativa que lleva a cabo el docente, y desde luego si se quiere trasformar las prácticas evaluativas es fundamental estudiar desde cerca componentes que hacen parte del sistema educativo del país.

4.2.1 Evolución histórica de la evaluación.

La evaluación es un proceso tan antiguo como la esencia del ser humano, a medida que surgen grandes cambios a nivel del proceso histórico también hay diferentes procesos evaluativos que se han dado en el ámbito económico, político, sociocultural, científico y técnico desde las culturas antiguas hasta las contemporáneas.

El proceso evaluativo no nació en el ámbito educativo sino en la época primitiva; los primeros hombres tuvieron que decidir cuáles eran los mecanismos de defensa y supervivencia que debían elegir para poder subsistir a cada situación nefasta que se les presentaba. Forrest (citado en Sacristán, 2002) "sitúa su primera manifestación histórica en el siglo II (a.C.), tratándose de una práctica china para seleccionar funcionarios". Alrededor del año 2000 antes de Cristo, en la antigua China se realizaban exámenes para seleccionar a las personas que iban a ser parte de los grandes entes gubernamentales, cada persona que era seleccionada debía contar con unas competencias propias para desempeñar su cargo. Alrededor del siglo V Sócrates y otros maestros de su tiempo aplican las primeras evaluaciones a sus discípulos durante sus prácticas pedagógicas.

Entre los siglos V y XV después de Cristo aparecen las grandes universidades y con ellas los exámenes de carácter formal, era evidente que durante esta época las evaluaciones se realizaban de forma oral, la retentiva era un elemento fundamental para aprobar una evaluación frente al tribunal de maestros por quienes eran evaluados. Después, en el siglo XVIII se amplía el acceso a la educación y con ello surge la necesidad de comprobar los conocimientos de los aprendices,

allí surgen las primeras evaluaciones escritas como requisito para poder acceder a las grandes universidades y que a su vez contaran con un buen prestigio social.

A partir del siglo XIX nace y se desarrolla la evaluación en la escuela tradicional, en este caso triunfo de la evaluación dependía de la memoria, es decir de la capacidad de retener y almacenar información, de ahí se asignaba una nota.

La revolución industrial juega un papel fundamental en los procesos evaluativos ya que se quería tener información sobre el desempeño de ciertas áreas y a partir de estos resultados se pretendía dar recomendaciones para mejorar los procesos. De ahí que la evaluación fuera influenciada por las teorías evolucionistas de Darwin, el auge de corrientes filosóficas positivistas y empíricas, el desarrollo de la sociedad industrial que pretendía seleccionar educando sus capacidades cognitivas. Finalizando el siglo la escuela nueva da apertura a nuevos elementos de la evaluación procesual cualitativa.

La palabra evaluación fue estampada por Ralph Tyler (1902-1985) quien es considerado el padre de la evaluación educativa, propuso un modelo evaluativo sistemático, es decir evaluar en función de la relación entre los resultados y los objetivos establecidos en el currículo. Con esta metodología la medición pasaba a un segundo plano, la evaluación era lo más importante ya que se hacían razonamientos a partir de los resultados.

Desde la segunda guerra mundial y hasta finales de la década de los cincuenta la educación tuvo un impacto negativo por querer subsanar los daños ocasionados por la guerra; se generalizaron test y formas de evaluar, regresaron los modelos experimentales; esto no generó ningún impacto ni mucho menos mejoraron las formas de enseñanza y evaluación.

En 1967 el filósofo Michel Scriven incluye dentro de los elementos conceptuales los términos de evaluación formativa, evaluación sumativa y extrínseca enfocados en evaluación de

programas, en 1971 Bloom, Hasting y Madaus circunscribieron los mismos conceptos en la evaluación aplicada a sus estudiantes. Durante este lapso la evaluación se caracterizó por incluir la propuesta de Tyler ya que formularon objetivos curriculares precisos; también se tenían lineamientos nacionales de evaluación que eran aplicados por personal idóneo para que emitieran juicios de valor sobre los resultados; Guba y Lincoln (citado en Escudero, 2003) enuncian que "Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios" (p.19). A pesar de contar con todos esos elementos y el financiamiento ideal, las evaluaciones daban pocos aportes a quienes eran encargados de diseñar el currículo.

Desde 1973 aproximadamente la evaluación pasó a profesionalizarse como objeto de investigación, junto con teorías y métodos claros, salen a la luz diversos modelos evaluativos, se traslada la evaluación basada en objetivos a la evaluación centrada en la toma de decisiones, se publican normas que deben contener las evaluaciones entre ellas las de Joint Committe. La evaluación se incorpora como una herramienta de empoderamiento de los sujetos, se empiezan a impregnar ideas constructivistas que cambian la visión del modelo enseñanza aprendizaje de la antigüedad. En 1980 Lee Cronbach hace una profundización de la evaluación formativa, con este elemento nuevo se hace énfasis en que esta clase de evaluación debe enfocarse en lo formativo.

En los últimos años del siglo XX la evaluación se extendió desde los aprendizajes hasta abarcar planteamientos de evaluación de los Sistemas Educativos Nacionales; cabe aclarar que en el marco legal se hace una ampliación de lo que ha ocurrido con el proceso de evaluación de 1990 a la actualidad en Colombia; desde la implementación de la Constitución de 1991, Ley General de Educación, Decreto 230 (2002), Decreto 1290 (2009) y el Decreto 1421 (2017).

Desde la época antigua a la actualidad la evaluación se encuentra presente en cualquier momento de la vida, no solo en el campo educativo; cabe aclarar que aún hay confusiones grandes por el significado de la palabra evaluación, la literatura que se encuentra sobre el tema es bastante amplia y diversa. De ahí que cuando se llevan a cabo prácticas evaluativas también son a su vez calificaciones o mediciones.

4.2.2 Conceptos de evaluación.

En primera instancia, la evaluación debe ser concreta y su proceso se debe llevar a cabo por competencias porque es un elemento fundamental en el aprendizaje del estudiante ya que (Torrado, 2000) enuncia que "el logro no es otra cosa que el conocimiento que se usa, es decir, la competencia. Sobra decir que una competencia puede ser observada en múltiples indicadores" (p.31). A su vez indica que la competencia se puede analizar desde diversas aristas para el análisis de dicho proceso de aprendizaje.

En segunda instancia la evaluación es tomada como una herramienta de mejora, es decir de carácter formativo ya que es más productiva y propone alternativas mejores para quienes participan en dicho proceso.

En este sentido Álvarez (2008) enuncia que "La evaluación que aspira ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica, para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician…Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje" (p. 14).

Por eso, se hace necesario recalcar que urge la necesidad de equilibrar los sistemas de evaluación institucional para que sean pertinentes, eficaces y contribuyan con el desarrollo cognitivo y formativo del educando. Cabe aclarar que llevar a cabo la aplicación y análisis de

una evaluación formativa no es fácil, pero si se inicia con esos primeros pasos se puede conseguir un cambio significativo y que en la actualidad es apremiante.

En la misma línea encontramos lo expuesto Jurado, Acevedo, Rodríguez, Barriga , & Rey, (2005) aseguran que:

> La evaluación es inherente a todo proceso humano y como tal no podemos cerrar los ojos a su existencia, sin embargo no debe ser utilizada como un instrumento de "tortura" sino como un instrumento de construcción. Cuando se evalúa se debe retroalimentar el proceso para corregir aquello que no funciona e implementar los aspectos que deben mejorar o son susceptibles a hacerlo. (p.57)

La evaluación, como dicen los autores no se debe usar como una herramienta de "tortura" sino que hay que aprovechar los aportes valiosos que puede ofrecer desde cualquier campo de acción; ésta debe ser el punto de inicio para el cambio, aceptándola como una herramienta formativa del proceso académico y a su vez mostrándola a los estudiantes como un elemento meritorio en su proceso de formación.

En esta misma línea se puede analizar lo que enuncia Iafrancesco (2005) cuando enuncia que:

> La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes a cerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia, y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente. (p. 29)

De acuerdo al planteamiento anterior el educador es quien debe analizar si el instrumento que está aplicando a sus estudiantes responde a los elementos dinamizadores de su quehacer educativo; hay que tener en cuenta que a partir de la evaluación se hacen los procesos de retroalimentación para saber si responde o no con los criterios establecidos inicialmente; de esta

manera se pueden identificar los problemas que surjan e interpretar los resultados para que se puedan tomar decisiones que favorezcan el proceso de formativo de enseñanza- aprendizaje desde una evaluación integral.

La evaluación tiene dos sentidos para Cajiao (2008):

> En primer lugar significa asignar valor a algo. Este significado primordial es fundamental desde el punto de vista pedagógico, ya que la evaluación escolar debería centrarse cada vez más en "descubrir" el valor de cada estudiante, la "identificación" de los talentos particulares, el "hallazgo" de las mejores formas de enseñar y de organizar las instituciones educativas. En segundo lugar significa "identificar" el progreso en el logro de unos objetivos propuestos, o averiguar el estado de algo con respecto a un parámetro (estándar) preestablecido. (p. 9)

Dada la afirmación anterior el primer sentido de la evaluación se logra cuando el estudiante descubre sus propios potenciales y se anima a explorar nuevos retos, esto se alcanza cuando el maestro es capaz sumergir al estudiante en un ambiente propicio de automotivación permanente por querer descubrir, aprender y mejorar sus métodos de aprendizaje. Es necesario resaltar y tener en cuenta que los estudiantes cada día son más heterogéneos, por lo tanto los sistemas de evaluación deben adaptarse a las características personales, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje propios de cada educando. Y finalmente, el segundo sentido se logra cuando se hace un seguimiento permanente de la evolución de cada estudiante, a partir de un proceso sistemático que implica el seguimiento secuencial del proceso del estudiante, desde esta perspectiva la evaluación debe estar elaborada para evaluar el nivel de cumplimento de los objetivos planeados en el proceso educativo y realizar los ajustes necesarios sobre la marcha.

Al respeto, también se puede contemplar que "Evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo a unos fines que nos hemos trazado" (De Zubiría, 2011, pág. 61).

La evaluación es un diagnóstico que se hace para tomar decisiones acerca de un proceso educativo, para ello es importante que el evaluador cuente con unos criterios claros y unos instrumentos que garanticen veracidad de las valoraciones que se van a emitir a partir de la información arrojada por los instrumentos de evaluación aplicados. Partiendo de ese análisis esa nueva postura es un reto grande para los docentes, puesto que no se cuenta con una formación idónea para llevar a cabo estos procesos que abarcan de forma integral no solo la práctica evaluativa sino el quehacer pedagógico; una evaluación sin finalidades, criterios e instrumentos claros no se puede considerar de calidad ni mucho menos va a favorecer al desarrollo integral del estudiante ni a una educación de calidad.

Finalmente se contempla la apreciación que tiene el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) donde se enuncia que:

> La evaluación en el aula es una de las actividades que hacen parte y se desarrollan dentro del proceso formativo que se adelanta en la institución escolar con la cual no solamente aprende el estudiante, si no que especialmente lo hace el maestro, porque a partir de ella es que se debe de visualizar, organizar y planificar su trabajo de enseñanza. (p. 23)

En este concepto se puede apreciar una clara correlación entre Ianfrancesco (2005), Casanova (2008), Arnaiz (1996) y el MEN (2009), en las diferentes apreciaciones se puede considerar al maestro como el que más gana en el proceso de formación porque está en capacidad de evaluar si el proceso aplicado es de carácter formativo y si está respondiendo a las metas y criterios propuestas en el periodo de planeación, ya que la evaluación debe ser formativa, continua e integral en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos no son elementos discontinuos que se aplican simplemente por cumplir un requisito institucional sino por el contrario es asegurar el aprendizaje continuo y oportuno que contribuya con el proceso formativo del estudiante. Cuando un docente aplica un instrumento de evaluación al final no se está

contribuyendo con el propósito formativo de la evaluación sino que se está yendo en contravía del proceso porque se está dando a conocer un resultado y no se interviene ni se ajustan los elementos necesarios en pro del desarrollo formativo de la evaluación.

Finalmente, se puede afirmar que el maestro y los estudiantes deben ser evaluados en el proceso de enseñanza y por ende los resultados obtenidos de la evaluación debe ser un punto de partida para llevar a cabo una descripción y una explicación que cambie el pensamiento no solo del maestro sino del estudiante como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje tal como se enuncia en el Decreto 1290 (2009). Desde esta perspectiva el propósito de la evaluación debe ser considerada como un medio que permite reflexionar al docente sobre sus prácticas evaluativas y plantear estrategias que le permitan mejorar e innovar.

4.2.3 Fines de la evaluación a la luz del Decreto 1290 (2009).

La finalidad de la evaluación desde el Decreto 1290 (2009) es pensada como una estrategia que suministre información sobre la realidad del estudiante y de esta manera establecer de qué forma están aprendiendo para que a partir de esa contexto se aclare y se refuercen los procesos que sean necesarios y que contribuyan en la formación de competentencias; también es preciso enunciar que desde esta óptica la evaluación es de carácter formativo ya que a partir de la información recolectada los docentes y estudiantes pueden mejorar sus procesos académicos.

En el (Decreto 1290, 2009, art. 1) invita a que “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes” (p. 1). Es evidente que la evaluación no se puede interpretar como un instrumento de verificación, comprobación, calificación o juicio sino como un instrumento que contribuya con la construcción de procesos académicos centrados en la formación continua e integral de los estudiantes.

La función formativa que se enuncia en el Decreto 1290 (2009) es sin lugar a dudas la mejor forma que un docente puede llevar a cabo los procesos de formación ya que la práctica evaluativa no va a funcionar como instrumento sumativo sino por el contrario va a estar a favor de procesos integrales que requieren los estudiantes en el ámbito académico.

Mientras tanto en el (Decreto 1290, 2009, art. 3) se enuncian los siguientes propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.

En el primer propósito se puede evidenciar que el docente es un eje fundamental del proceso enseñanza, debido a que se convierte en un investigador, diseñador de estrategias y un analista de resultados de su quehacer pedagógico, permitiendo así que todos sus estudiantes puedan acceder de diferentes formas al aprendizaje de acuerdo al ritmo de desarrollo y competencias de cada uno; de esta manera inician los procesos incluyentes que tanto se anhela en la educación.

2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.

Este segundo propósito es un complemento del anterior dado que si se han utilizado diferentes estrategias teniendo en cuenta la planeación y las metas que se quieren alcanzar, simplemente aquí hay un procesamiento de esa información recolectada que permite analizar si las estrategias usadas han dado resultado o por el contrario surge la necesidad de reorientarlas de acuerdo a los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.

En el tercer propósito se plantea en forma explícita la necesidad de valorar a cada estudiante en forma particular, es decir teniendo en cuenta su propios ritmos de aprendizaje, respetando sus procesos individuales; aquí el maestro tiene la obligación de proporcionarle todas las herramientas y estrategias adecuadas a los estudiantes que presenten dificultades en su proceso de formación, si se cumpliese con esta intención se estaría hablando de una educación incluyente que tanto le urge a la sociedad.

4. Determinar la promoción de estudiantes.

Este cuarto propósito se lleva a cabo cuando se da cumplimiento al horizonte institucional de cada institución expuesta en el PEI y a los lineamientos del Decreto 1290 (2009). Los sistemas de evaluación deben ser justos y equitativos, deben contar con herramientas y estrategias idóneas para que todos sus estudiantes puedan acceder al aprendizaje significativo, según el ritmo y estilos de aprendizaje de cada uno.

5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Y finalmente, el quinto propósito se verifica con la información que se ha recolectado en los procesos pedagógicos que se han llevado a cabo; de esta manera se hace sencillo elaborar un plan de mejoramiento institucional en busca de la calidad y de procesos incluyentes.

El Decreto 1290 (2009) invita a los docentes a implementar nuevas herramientas y estrategias para la evaluación, en donde se valoren estudiantes diversos y por ende exigen la implementación de diferentes estrategias que vayan a tono con las características personales, contextuales, intereses, estilos de desarrollo y ritmos de aprendizaje de cada uno. Además, se puede observar la flexibilidad que tiene no solo en su aplicación sino que contribuye con la identificación de habilidades, capacidades y dificultades que tienen los educandos en su proceso

de formación integral; para terminar invita a la construcción de una educación incluyente donde se respeta y se valora la diversidad.

4.2.4 Clases de evaluación según sus fines.

Existen diversos fines de la evaluación, para ello se hace necesario tener claro en qué momento del proceso enseñanza - aprendizaje se debe aplicar cada una de ellas y de esta manera se pueda saber cómo va el proceso y qué se debe mejorar en el mismo. Iafrancesco (2005) las clasifica en diagnóstica, formativa y sumativa.

4.2.4.1 Evaluación diagnóstica.

Hay que "considerarla como una clase aparte, porque por medio de ella se determina la situación del educando antes de iniciar el proceso" (Iafrancesco, 2005, p. 32). Con ella se pretende dar cuenta cómo está el estudiante; es una herramienta que le da una visión global de los conocimientos que tiene el educando; con base a ello se realizan los ajustes necesarios para suplir los vacíos conceptuales que proyecten los resultados de la evaluación; de esa forma, se puedan realizar actividades que contribuyan con la formación integral de los estudiantes tal como se enuncia en los procesos formativos.

4.2.4.2 Evaluación formativa.

La evaluación formativa le permite al maestro descubrir cómo se está llevando a cabo el proceso de sus estudiantes y de esta manera ajustar sobre el camino, "con ella se busca ir acompañando el proceso de aprendizaje del estudiante para orientarlo en sus logros, avances o tropiezos que tenga durante el mismo" (Iafrancesco, 2005, p. 33). Es decir, se puede observar el trabajo individual y se reorienta según las necesidades de cada uno de los integrantes que hacen

parte del proceso formativo ya que en el aula de clase impera la diversidad y por consiguiente se debe hacer uso de la evaluación formativa. Casanova (2008) afirma que:

> Es un reto la atención a la diversidad, pero creo, que no se atiende a la diversidad si no conseguimos un modelo de evaluación formativa. Esto ya lo hemos comentado, para atender a la diversidad del alumnado hay que atender a todos los tipos de diversidad que tenemos, a los estilos cognitivos de nuestros alumnos, los ritmos de aprendizaje, lo intereses, inteligencias múltiples, diferentes capacidades, diferentes situaciones sociales, diferentes culturas, diferentes lenguas. (p.21)

4.2.4.3 Evaluación sumativa.

A través de ésta se pretende dar cuenta si se logró o no el proceso, es decir da una calificación, en otras palabras "busca la valoración y alcance total de los objetivos planteados para la labor educativa" (Iafrancesco, 2005, p. 33). Muchas veces esta define el éxito o fracaso de la labor académica del estudiante y a su vez acarrea una serie de consecuencias que pueden ser benéficas o no según los resultados obtenidos.

4.2.5 Procesos evaluativos desde los aprendizajes.

Para comprender los procesos evaluativos como lo enuncia el Decreto 1290 (2009) bajo una evaluación formativa, es necesario mostrar las orientaciones que se estipulan en la Guía 11 de implementación del Decreto 1290 (2009) donde muestran el protagonismo del estudiante desde la autoevaluación del proceso formativo, la coevaluación y heteroevaluación que realiza el maestro o algún integrante de la comunidad educativa. El Ministerio de Educación Nacional (2009) sostiene que "La autoevaluación y la coevaluación por la riqueza formativa que tienen, deben ser actividades fomentadas en las instituciones educativas, dentro de sus prácticas evaluativas cotidianas" (p.63).

4.2.5.1 Autoevaluación.

Hay una serie de principios aplicados al proceso evaluativo, dentro de ellos cabe destacar que "La evaluación requiere de la participación de diferentes personas" (Iafrancesco, 2005, p. 43) esto quiere decir que es el estudiante debe realizar su un proceso de autoevaluación una reflexión respecto al proceso de aprendizaje que ha llevado a cabo, y desde luego el maestro debe tomar decisiones dependiendo de los resultados del proceso.

En la autoevaluación el estudiante puede crear sus propios juicios de valor donde analiza sus fortalezas para potencializarlas y sus debilidades deben darle la oportunidad para que tome decisiones y estas puedan ser superadas a futuro. Cabe recordar lo expuesto por Ministerio de Educación Nacional (2009) cuando afirma que:

> La autoevaluación debe ser una actividad que ingrese permanentemente al aula, debido a que ella brinda información a los educandos sobre su capacidad para resolver problemas, el nivel de desarrollo de sus competencias, identificación de los aspectos que debe o puede mejorar y reconocer hasta donde se ha esforzado en realidad, entre otros. Este tipo de acciones promocionan la reflexión sobre el crecimiento personal y la responsabilidad ética que se tiene frente a sí mismo, para cumplir con los compromisos adquiridos de una manera responsable, autoexigente y honesta. (p.63)

4.2.5.2 Coevaluación.

Hace referencia a la evaluación que se efectúa entre los mismos estudiantes, con ello se pretende que se haga una reflexión profunda entre pares académicos y, que a su vez contribuya con la formación de juicios que sirvan de argumentos frente al proceso evaluativo que se lleve a cabo. Este tipo evaluación debe estar mediada por el maestro, quien debe fomentar responsabilidad, respeto, confianza y sobre todo que creen conciencia sobre la oportunidad que tienen con esta herramienta para mejorar no solo su desempeño sino el de sus compañeros. El Ministerio de Educación Nacional (2009) expone que:

> La coevaluación por parte de los compañeros quienes han observado el desempeño de su par; forma en procesos de autoevaluación toda vez que el estudiante tiene como referente no sólo la mirada personal o individual de su proceso, si no que puede escuchar, visualizar y analizar cómo está siendo observado, evaluado y visto por otros que comparten su proceso formativo. Dichas actividades contribuyen a la formación ética y responsable de los sujetos, puesto que su accionar es revisado continuamente de manera interna y externa en el contexto social. (p. 29)

En ese mismo sentido Casanova (1998) enuncia que:

> Es importante implicar al propio alumno en su evaluación de manera que adquiera un mayor protagonismo en su proceso formativo. Igualmente pueden incorporarse a la práctica de aula actividades de coevaluación, en las que se evalúe entre todos el trabajo desarrollado. (p.136)

Dadas las citas anteriores es importante enunciar que el estudiante es el protagonista de su proceso de enseñanza desde la evaluación formativa, él es quien reflexionar sobre su proceso académico a partir de la autoevaluación y coevaluación de las diferentes actividades, es decir el maestro pasa de ser el protagonista al guía, orientador del estudiante quien juega un nuevo rol desde la evaluación formativa.

4.2.5.3 Heteroevaluación.

Se refiere a la evaluación que realiza el docente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es necesario aclarar que esta clase de evaluación se hace de forma individual, a partir de la información recogida, en la heteroevaluación se inician acciones de mejora que favorezcan al proceso de formación; por tal razón es preciso recordar que Iafrancesco (2005) hace un llamado para que la evaluación sea un instrumento de investigación que contribuya con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Hay que tener en cuenta que la heteroevaluación “consiste en un juicio sobre las características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y aspectos a mejorar; tiene

como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y evidencias específicas" (Tobón, Pimienta, & García, 2010, p. 131).

4.2.6 Evaluación de los aprendizajes, adquisición de competencias.

El eje principal del Decreto 1290 (2009) es el desarrollo de las competencias de los estudiantes., por lo tanto se hace necesario vislumbrar la evaluación formativa enfocada hacia competencias; su fin es recolectar evidencias que le sirvan de base al docente para llevar a cabo la evaluación de su práctica evaluativa y a partir de los resultados realizar los ajustes necesarios para que el proceso académico sea integral y responda a los lineamientos emanados por el MEN. Por tal razón, se hace necesario hacer énfasis en los estándares, las competencias y la evaluación por competencias.

4.2.6.1 Estándares.

Los estándares permiten relacionar una serie de elementos a la hora de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para ello Iafrancesco (2005) afirma que "estos deben integrarse de forma organizada y estructurada… y que es la evaluación la que orienta y opera esta organización y estructuración" (p. 131).

En el campo educativo los estándares hacen referencia a los requerimientos que se deben alcanzar para cumplir con unos criterios establecidos, con ellos se pretende evaluar los saberes que deben lograr los estudiantes desde las diferentes áreas del conocimiento; una de las funciones es:

> Juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.11)

Los estándares son el punto de referencia que van a permitir que el maestro y la institución evalúen los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los estudiantes en el transcurso de su vida escolar y que a partir de estos resultados se hagan los ajustes y adaptaciones necesarios que favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.2.6.2 Competencias.

En el campo educativo las competencias han sido enfocadas al saber hacer, es decir, aplicar todos esos saberes conceptuales a situaciones concretas donde se debe involucrar la creatividad, los conocimientos, las destrezas y los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso educativo.

El Ministerio de Educación Nacional (2006) ha definido las competencias como:

> Un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. (p.12)

Acorde a lo planteado por el MEN Iafrancesco (2005) dice que "Las competencias y los desempeños permiten aclarar qué es lo que los educandos deben saber y saber hacer con eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia" (p. 131).

4.2.6.7 Evaluación por competencias.

La evaluación por competencias le da a la práctica evaluativa herramientas fundamentales que debe tener en cuenta en el proceso de enseñanza, teniendo como referente los elementos contextuales y conceptuales; el plus de este tipo de evaluación, comparada con la tradicional es que le va a permitir al estudiante prepararse para afrontar situaciones de la vida cotidiana. Para que esta práctica se pueda llevar es necesario deconstruir la práctica de la evaluación "tradicional" y dar inicio al proceso identificando las destrezas de cada uno de los estudiantes y

desde este punto se puedan precisar las competencias que se formarán desde el proceso formativo.

El propósito de la evaluación por competencias en el ámbito educativo es "determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o de varias competencias esperadas en cierto espacio educativo" (Tobón, et al. 2010, p. 124). Según el autor para alcanzar esta meta a partir de las competencias de los estudiantes es necesario que se incluya la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en los diferentes procesos que ha llevado a cabo el docente durante su práctica evaluativa.

4.2.7 Estrategias de evaluación formativa.

Ser maestro implica marcar la diferencia en los procesos que lleva a cabo al interior del aula de clase, de esta manera el éxito de la práctica evaluativa dependerá de las estrategias formativas que emplee el docente, si estas son adecuadas los resultados de evaluación van a ser muy buenos y por consiguiente el progreso del estudiante también va a ser notorio; de esta manera el proceso de enseñanza va a ser progresivo y los resultados de la autoevaluación y la coevaluación van a ser consecuentes con el proceso formativo; por tal razón, "no hay que evaluar sólo para comprobar, sino, fundamentalmente, para perfeccionar, tanto los procesos como los resultados, tanto las técnicas de aprendizaje de los alumnos como las estrategias de enseñanza de los profesores" (Casanova, 1998. P. 16).

Las estrategias de evaluación formativa buscan estimular el avance y desarrollo pensamiento desde los aprendizajes de los estudiantes; para ello hay que tener en cuenta los siguientes procesos:

En primera instancia se busca que el docente informe a sus estudiantes sobres las metas de los procesos académicos que se quieren alcanzar y la forma como se pueden lograr; esto permite que

el estudiante tenga claridad a dónde se pretende llegar y a partir de qué estrategias pueden alcanzar las metas.

Después, como todo buen proceso formativo, el docente debe recoger diversas evidencias de los procesos que están desarrollando los estudiantes ya que son fundamentales en el momento de hacer la retroalimentación del proceso enseñanza - aprendizaje.

Luego es preciso que como buenos guías, los docentes deben dar el protagonismo a los estudiantes desde la participación, esto genera compromiso con los procesos de enseñanza-aprendizaje que estén desarrollando. Esto implica diversos beneficios, entre ellos responsabilidad, trabajo en equipo, dinamismo a la clase y finalmente, favorece el desarrollo de competencias.

Terminado ese bloque de interacción se debe hacer el proceso de retroalimentación a partir de las evidencias recogidas y analizadas, esto se hace con el fin de que el maestro realice los ajustes necesarios dentro del proceso formativo; es decir, el docente evalúa su práctica y toma las decisiones necesarias para mejorar su proceso de enseñanza y beneficiar el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Después del proceso reflexivo del maestro frente a los resultados se enfoca en retroalimentar a sus estudiantes con el fin de identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora de cada uno con el fin de hacer un seguimiento continuo y permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y finalmente, el maestro facilita e intenciona el trabajo entre pares académicos, es decir, la relación docente-estudiantes para informar los criterios que los escolares deben evaluar en el proceso que se está llevando a cabo; en ese momento los educandos hacen una autoevaluación concienzuda de papel que han protagonizado en el proceso de formación.

Enunciados cada uno de los pasos que el docente debe llevar a cabo antes, durante y después de su práctica evaluativa, también se hace necesario clasificar las estrategias que contribuyen con el proceso formativo del estudiante, según Moreno (2002) pueden ser:

1. Motivación: estrategias de apoyo, con ella se pretende activar los conocimientos previos, dar a conocer las metas y criterios del proceso de aprendizaje.
2. Procesamiento: estrategias de procesamiento, con ellas se pretende que el estudiante tenga la capacidad de jerarquizar la información según su importancia y que a su vez establezca relaciones entre ella y que tenga la capacidad de construir significados a partir de las relaciones y los conocimientos previos.
3. Significación: estrategias de personalización de los conocimientos, con ello el educando ve la información desde su análisis reflexivo y crítico, dando apertura a nuevas perspectivas desde diferentes puntos de vista, es decir se dan procesos de intertextualidad e intercontextualidad.
4. Metacognición: estrategias metacognitivas, con ella se pretende que el estudiante logre metas que han sido planeadas, controladas y ajustadas de acuerdo intereses, a los estilos de desarrollo, y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; es decir muestra cómo se puede mejorar cada estudiante su propio proceso de aprendizaje.

Para finalizar, los estudiantes deben ser partícipes de estrategias empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuevos conocimientos y asimilar los conocimientos previos para su respectiva interrelación; las estrategias metacognitivas deben ser acomodadas para controlar el proceso a partir de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los diversos procesos formativos que se llevan al interior del aula.

4.2.8 Rol del docente en la evaluación.

Tiempo atrás el rol que desempeñaba el docente en el proceso de enseñanza era protagónico, pues en torno a él giraban los conocimientos, el proceso era rígido e incuestionable ya que la razón imperaba desde la experiencia que tenía el docente; sin embargo, en la actualidad ese rol ha cambiado, pues este debe ofrecer un abanico de posibilidades para el desarrollo integral del estudiante emprendedor, participativo y protagónico de su proceso formativo.

Esta transformación se ha logrado gracias a la evolución que han tenido los procesos de enseñanza- aprendizaje, ahora el docente es un facilitador, orientador, mediador, promotor de reflexión crítica, activador de conocimientos, tal como se enuncia en el artículo el (Decreto 12940, 2009, art,12) el docente debe asesorar y acompañar al educando para que supere todo tipo de obstáculos en su proceso formativo, es decir su rol gira en torno al guía en el progreso de las habilidades y competencias de sus estudiantes, con este nuevo papel dentro del proceso de enseñanza el escolar se convierte en el epicentro del proceso formativo.

El docente debe conocer a sus estudiantes, al contexto social y cultural, sus estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo e intereses, y con ello puede brindarle las herramientas necesarias como agente facilitador y activador de conocimiento de su estudiante y este a su vez debe usar todo lo que está a su alcance para la cimentación de sus propios procesos de aprendizaje de acuerdo a sus realidades y a sus contextos.

También se pueden enunciar una serie de funciones deben realizar a nivel Institucional los docentes, el (Decreto 1290, 2009, art.1) esboza que la evaluación a nivel institucional en los niveles de Básica y Media debe ser continua y permanente con el fin de analizar y valorar los avances de los estudiantes dentro del proceso académico para saber cómo ha sido el desempeño;

es decir, el maestro debe evaluar de forma permanente para monitorear el proceso formativo que lleva el estudiante y a partir de los resultados este debe reorientar su práctica evaluativa.

Del mismo Decreto 1290 (2009) en el art. 11 se pueden destacar dos literales:

El primero hace referencia al rol que desempeñan no solo los docentes sino también los directivos docentes ya que deben implementar diferentes estrategias que giren en torno a la evaluación formativa que sirvan de apoyo para superar las dificultades que aún persisten en los estudiantes; según el Decreto en este proceso se deben involucrar no solo a los estudiantes sino a los padres de familia y por supuesto a los docentes.

En el segundo literal del mismo art. 11 destaca otra función que se debe cumplir, esta hace referencia a la comunicación constante que debe haber entre el docente, los padres de familia y los estudiantes, esto se hace con el fin de dar a conocer las actividades de apoyo que van a servir al estudiante para superar las dificultades, de esta forma el Decreto sugiere hacer compromisos entre las diferentes partes para alcanzar las metas que se han trazado en el proceso académico.

Otra función que asume el maestro desde la práctica evaluativa desde un proceso formativo, es como enuncia Iafrancesco (2005) un proceso permanente de rertoalimentación; hacer este tipo de actividad implica brindar a los estudiantes información necesaria para realizar cambios inmediatos en su proceso formativo y de esta manera se puedan extinguir las debilidades y consolidar las fortalezas del proceso de enseñanza - aprendizaje desde los intereses y ritmos de desarrollo de cada uno.

Así pues, el rol del maestro desde la evaluación formativa debe ser un proceso cooperativo e inclusivo, es decir tanto el docente como el estudiante deben trabajar en equipo para que se puedan obtener unos resultados idóneos en el proceso formativo; el docente es el responsable de apropiarse con responsabilidad la planificación y organización el proceso de enseñanza -

aprendizaje desde la diversidad de estudiantes y a su vez el estudiante debe contribuir con dicho proceso con una autoevaluación concienzuda para que desde esa perspectiva se puedan reorientar las actividades de apoyo y se pueda alcanzar las competencias y las habilidades que exige el MEN desde las políticas educativas.

4.2.9 Diversidad.

La globalización, un fenómeno que ha incrementado la diversidad y que a su vez ha generado desigualdad, inequidad e injusticia, en las sociedades actuales se presenta como un problema complejo y aún más desde el aula de clase. En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se han establecido políticas para preservar los valores culturales y la inclusión a la diferencia; en el ámbito educativo es un desafío grande, pero la evaluación en el aula es una opción para que los docentes con la selección de estrategias formativas y aplicación de instrumentos evaluativos contribuyan con progreso desde el aprendizaje continuo y permanente de acuerdo a su realidad contextual, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

4.2.9.1 La diversidad en la educación.

La constitución política de Colombia (1991) proclama la educación como un derecho en el artículo 67 pero, este no solo significa acceder, sino además que sea de calidad, que se le garantice el derecho a aprender y a desarrollar sus competencias de a acuerdo a las capacidades de cada persona, esto implica que sea evaluado teniendo en cuenta la procedencia cultural, condiciones sociales, de género, y otras condiciones personales como los ritmos, estilos de aprendizaje, competencias, habilidades e intereses que intervengan en los procesos de formación. Para responder a este desafío se hace necesario según la UNESCO (2017) que

como docentes se reconozca que la diferencia y la diversidad son benéficos para los procesos académicos en el ámbito educativo, esto implica dar significado a lo diverso en el desarrollo de competencias y habilidades.

Sin duda alguna, la educación debe dar respuesta a la diversidad en las aulas y asegurar que los aprendizajes estén ligados con la formación integral y contextual de cada uno de los implicados en el proceso formativo, por tal razón hay que "pensar y replantear los propósitos que se deben alcanzar, las competencias básicas necesarias para la vida…las estrategias metodológicas que permitan atender a la diversidad de los alumnos en cada grupo y, por supuesto, a los procedimientos de evaluación" (Casanova, 2011, p. 80).

Lo anterior implica que los docentes deben aplicar diferentes estrategias de evaluación que les permita abordar a la diversidad de estudiantes y que lógicamente la evaluación no debe homogenizar a la pluralidad que impera en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino velar para que alcancen las competencias que les ayuden a abordar las diferentes situaciones de la vida a las que se vean expuestos.

4.2.9.2 Diversidad cultural.

Una forma de garantizar la igualdad es aceptando la interculturalidad y que sin dudad alguna el respeto a la diversidad genera confianza, por eso en la UNESCO (2004) en su art. 2 expresa que en la sociedad cambiante y diversa es necesario los procesos de interacción social y desde luego, poder convivir con las personas que están alrededor de forma armoniosa sin importar su identidad, pluralidad y variedad; por tal razón los países con sus políticas de Estado son quienes deben garantizar la inclusión y la cooperación de todos sus habitantes para que puedan gozar de los mismos derechos y garantías a quienes pertenecen a minorías culturales, de igual forma se debe velar por mantener las condiciones de las mayorías, todo esto aplica al

ámbito educativo donde se debe velar por impartir una educación no solo de calidad sino que contribuya con el progreso de las competencias sin pretender homogenizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.2.9.3 Diversidad social.

A pesar de que la UNESCO ha elaborado muchos documentos sobre la diversidad es complejo encontrar referentes teóricos existentes respecto a la diversidad social, sin embargo algunas investigaciones lo han contrastado con la pobreza a la que están expuesta las personas, la desigualdad imperante del mundo internalizado y la inequidad constante en la que se halla inmersa el ser humano en el mundo globalizado y homogenizado. De ahí que se considere de gran relevancia las condiciones sociales a las que se encuentra expuesto el ser humano y con los que impera la diversidad desde los diferentes ámbitos contextuales.

Por tal razón, la cultura cambia a través del tiempo y el espacio, es decir, la diversidad se impone a través de la originalidad y variedad de cada uno de los elementos que identifican los grupos sociales y por ende la sociedad UNESCO (2004). Todos esos factores han permeado el campo educativo, en especial la escuela y han provocado que las aulas de clase sean aún más diversas, de ahí la importancia que adquiere la evaluación como elemento fundamental de las prácticas pedagógicas, esta debe ser enfocada como una herramienta formativa que contribuya con el desarrollo integral del educando.

4.2.10 Inclusión desde la educación.

La inclusión en el ámbito educativo es fundamental, de ahí depende la formación integral que recibe el estudiante en sus procesos académicos; es evidente que los estudiantes se encuentran expuestos a diario a distintas barreras que intervienen el proceso de enseñanza y para ello el

docente con su proceso de evaluación puede ayudar a mitigar este obstáculo. Por eso la importancia de conocer y comprender el rol que desempeña la evaluación en lo que refiere a los principios y las políticas educativas de inclusión que plantea el MEN (2017).

En primer lugar, en los procesos evaluativos es fundamental tener en cuenta la dignidad y la autonomía del estudiante en el momento que debe tomar sus decisiones en el proceso académico.

En segunda instancia el docente debe velar por la igualdad de oportunidades y la igualdad de género cada uno de los estudiantes que hagan parte del grupo de escolares para que no haya ningún tipo de discriminación.

Seguidamente el docente debe abrir espacios de participación donde les garantice igualdad de condiciones a todos los integrantes del grupo de escolares y por supuesto impere la inclusión social desde la formación académica impartida; simultáneamente es preciso darle la relevancia que amerita el respeto por la diferencia y la aceptación a todas las personas que de una u otra hacen parte de la diversidad social.

Finalmente, se debe garantizar a los educandos la accesibilidad y que a su vez todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para alcanzar el éxito de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje tal como se ve plasmado en el diseño universal.

Del mismo modo la guía de apoyo del Decreto 1421 (2017) aclara que la educación desde los procesos de inclusión es la que valora la diversidad desde diferentes aristas como lo son los intereses y las expectativas que tenga para descubrir nuevos elementos que hagan parte del proceso de enseñanza. La educación para la inclusión tiene un objetivo que gira en torno al desarrollo, el aprendizaje y la participación en ambientes comunes con pares de su misma edad; donde por ningún motivo los estudiantes se vean expuestos a la discriminación o exclusión de

ninguna clase ya que se les deben garantizar los derechos fundamentales; una de las opciones que tienen las instituciones educativas es a partir de los ajustes razonables que se le deben hacer a los estudiantes que lo amerite, pues su proceso académico debe estar sustentado a través de las políticas de inclusión que garantizan a eliminación de barreras.

4.2.10.1 La inclusión una forma de superar barreras.

Incluir a todos el estudiantes en un proceso justo, equitativo e igualitario es un reto que están afrontando todos los sistemas educativos, para ello se hace necesario tomar medidas para prevenir y abordar todas las formas de exclusión que se puedan presentar al interior de los planteles educativos.

Los entornos de aprendizaje contribuyen con la inclusión ya que "es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes" (UNESCO, 2017, p. 13). Dada la afirmación anterior, vale la pena mencionar que el docente con su práctica evaluativa tiene la oportunidad de hacer realidad los procesos de inclusión de los estudiantes que tienen diversidad de ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, de esta forma se estaría dando cumplimiento a las exigencias expuestos en el Decreto 1290 (2009) es decir, si el maestro dentro de su práctica evaluativa tiene en cuenta las particularidades personales, los intereses del estudiante y además aplica estrategias formativas a su práctica evaluativa, estaría contribuyendo no solo con procesos de inclusión sino estaría adquiriendo información relevante para procesarla y reorientar las prácticas evaluativas en favor del desarrollo y formación integral de los estudiantes.

4.2.10.2 Políticas inclusivas en educación.

Hablar de políticas inclusivas y equitativas en el ámbito educativo requiere un cambio de pensamiento desde los sistemas institucionales de evaluación; exige también que se reconozcan las dificultades que enfrentan los estudiantes en su quehacer diario ya que desde años ha imperado un modelo hegemónico en los diferentes ámbitos contextuales, aspectos que en varias oportunidades surgen del propio sistema educativo, pues los entornos de aprendizaje se han organizado de tal manera que los estudiantes no sean partícipes de los procesos académicos sino que sobre ellos recaiga la imposición y ejecución de estrategias que vulneran los procesos de inclusión. De ahí el papel protagónico en el proceso de enseñanza- aprendizaje que juega el maestro, pues es el responsable de proporcionar estrategias evaluativas de carácter formativo que favorezcan los procesos de inclusión desde la diversidad de estudiantes que hay en las aulas.

Vale la pena recordar la posición que tiene la UNESCO (2017) cuando afirma que las políticas educativas son fundamentales en los procesos de inclusión, pues estas pueden influir y desde luego apoyar las prácticas inclusivas desde la igualdad vista a partir de las diferentes aristas en el campo educativo, en este caso educación para todas las personas sin importar su cultura, su raza o género y desde luego si la diversidad es imperante las formas de enseñanza y las estrategias deben girar en torno a la diversidad para que la base de la educación sea la igualdad, la equidad y la calidad para todos.

El mensaje anterior es sencillo, todos los alumnos son iguales y tienen los mismos derechos, por eso, hay que velar por el cambio y este se da con los docentes en el aula y las directrices institucionales responsables no solo de la calidad educativa sino de las políticas inclusivas en la educación.

4.2.10.3 Principios de la inclusión en la educación.

Las políticas de inclusión en la educación hacen que surjan los principios que sustentan los procesos de inclusión en el ámbito educativo, esto se hace con el fin de promover el aprendizaje inclusivo y que estas a su vez estimulen los procesos que se desarrollan desde la evaluación en la formación integral de los estudiantes. Para ello se hace necesario analizar cada uno principios que la UNESCO (2017) enuncia como referentes de inclusión en el aula.

En primera instancia, hay que darle relevancia a la participación de cada uno de los estudiantes sin estigmatizar su contexto o sus peculiaridades personales. Es decir el docente desde la evaluación tiene la responsabilidad de tener en cuenta los ritmos de desarrollo, estilos de aprendizaje e intereses para que de esta forma analice su proceso evaluativo y reorganice las prácticas evaluativas si es necesario.

En segundo lugar, se deben explorar a partir de la diversidad los beneficios que puede traer a los procesos de formación y desde luego se debe garantizar el reconocimiento y a la aprehensión de conocimientos a partir de la diferencia. Labor que indiscutiblemente no es fácil, pero con la implementación de prácticas evaluativas integradoras y potencializando el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes se puede adquirir de manera progresiva habilidades que contribuyan con el desarrollo integral de los estudiantes.

En tercera instancia, el maestro debe recoger evidencias, analizarlas y evaluar las barreras que han limitado el proceso de participación y el logro de metas de los estudiantes para que evite la marginación y el fracaso en el proceso de enseñanza; en otras palabras, el docente debe proporcionar información desde su práctica evaluativa que ayude a reorientar los procesos educativos concernientes con el desarrollo integral del estudiante para que no se vaya a caer en la marginación de los alumnos diversos.

En cuarto lugar se quiere que los sistemas educativos conciban que son incluyentes, que garanticen la igualdad desde los diferentes ámbitos, que reducen las brechas de desigualdad y que velen por los entornos de aprendizaje inclusivos; con esta estrategias y esfuerzos no solo de los sistemas educativos sino de las políticas inclusivas que contribuyan con la calidad de la educación para que sea justa y equitativa ante la diversidad imperante de las instituciones educativas.

En quinto lugar, se busca involucrar a todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa con el fin de llevar a cabo procesos de inclusión desde el aprendizaje y que a su vez comprendan los principios inclusión son la base de la equidad del sistema educativo. Nuevamente se hace énfasis en la labor que los docentes como actores claves del proceso formativo deben propiciar herramientas inclusivas desde su quehacer pedagógico para que en las aulas de clase impere el protagonismo de la diversidad desde el aprendizaje cooperativo.

Así pues, se debe velar por el cambio significativo y eficaz de los sistemas educativos, hacer seguimiento y por supuesto evaluar el impacto de la equidad e inclusión en el ámbito educativo teniendo en cuenta que es un proceso continuo y permanente por parte de los actores que hacen parte de los procesos de formación; este principio va acorde a las exigencias que se exponen en el Decreto 1290 (2009) cuando se enuncia que el docente debe hacer seguimiento a su práctica evaluativa y a partir de los resultados se debe ajustar y tomar decisiones que beneficien el proceso de inclusión en el ámbito académico.

También es importante resaltar la correlación que existe entre el Decreto 1290 (2009) y la evaluación formativa, pues este enuncia una serie de propósitos que se deben ajustar al proceso de enseñanza - aprendizaje desde la práctica evaluativa, del mismo modo el Decreto 1421 (2017) guarda una estrecha relación con la educación formativa e inclusiva, pues este responde

a la diversidad desde los procesos de evaluación formativa planteados en el Decreto 1290 (2009) ya que se deben tener en cuenta las características, intereses y ritmos de desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, elementos que son a fin con los planteamientos conceptuales de los autores mencionados.

Para finalizar este apartado se hace necesario aclarar que la presente investigación toma como referentes a Casanova (1998) (2008) (2011) a partir de los procesos de inclusión que se deben llevar a cabo desde la evaluación formativa; los conceptos de evaluación planteados por Iafrancesco (2005), los planteamientos sobre la función de la evaluación de Moreno (2002) y Arnaiz (1996) desde una visión holística e integral de la inclusión; con ello se pretende tener una perspectiva amplia frente al proceso de formación de los estudiantes del colegio Salesiano San Medardo desde una mirada global, continua y permanente del rendimiento académico, a través del proceso de evaluación formativa desde los tipos y modelos de evaluación; entre ellos, las evaluaciones: diagnóstica, formativa y sumativa; es válido aclarar que de los autores en mención no se van a tomar estrategias, criterios o técnicas evaluativas que ha planteado a lo largo de su trayectoria profesional sino los elementos conceptuales que van a contribuir con cada una de las categorías investigadas.

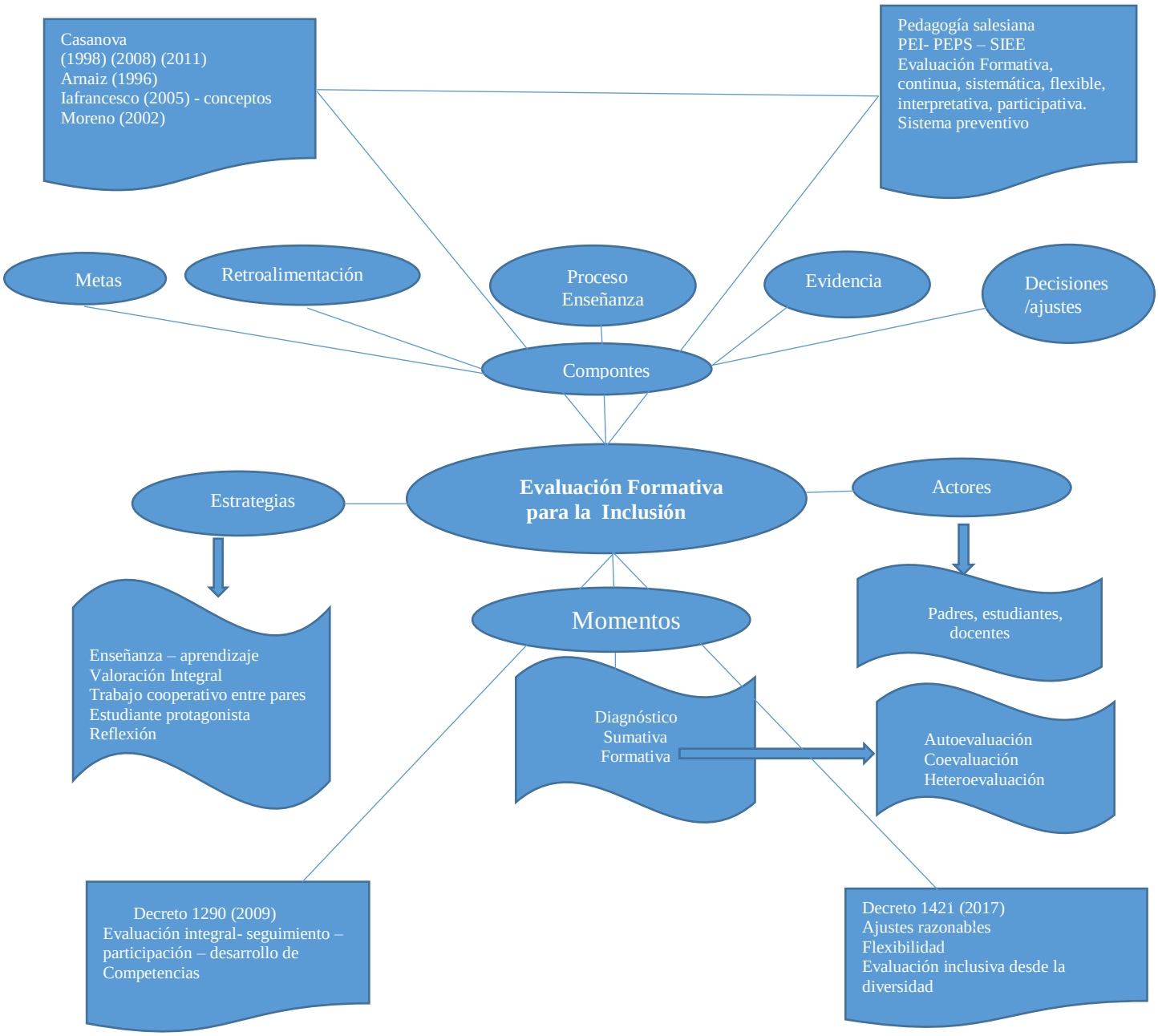


Figura 1. Articulación evaluación formativa -Decretos 1290 (2009) / 1421 (2017) Casanova M. (1998) (2008), (2011) Iafrancesco V. (2005), Moreno (2002), Arnaiz P. (1996) y Sistema de evaluación colegio Salesiano San Medardo.

4.3 Marco Legal

Hechos han marcado la educación en Colombia

A continuación se van a dar a conocer aspectos históricos que han marcado los procesos de enseñanza desde mediados del siglo XIX a la actualidad, con ellos se pretende mostrar lo que ha

ocurrido a lo largo de la historia con la evaluación y cómo ha ido evolucionando su concepto e intencionalidad con las normativas que se han dado con el transcurrir del tiempo y a su vez cómo se han entrelazado los conceptos de evaluación, diversidad e inclusión.

En 1835 el Presidente de la República General Francisco de Paula Santander y el Ministro de Educación José Ignacio de Márquez abrieron las puertas a la educación como una herramienta indispensable para el pueblo colombiano, hecho que ha sido un hito en la historia de la educación, pues es desde ese momento que surge el interés por los procesos educativos.

Más adelante, con la Constitución política de 1886 se estableció la intervención de iglesia en la educación en Colombia, en ese tiempo la instrucción se declaró gratuita y se dividió por niveles: primaria, secundaria y profesional; en ese momento la educación tuvo influencia de la religión católica, en este periodo el gobierno Nacional implementó políticas educativas dirigidas a la conservación del nuevo orden político de la época, temas que son avalados por la Ley 39 (1903) cuando se enunció que la educación de carácter público sería instituida y administrada de acuerdo a los preceptos religiosos.

En 1950 se establecen parámetros para la eliminación de la discriminación amparados en los derechos de libertad, justicia y paz en el mundo donde la base fundamental es la dignidad de las personas; razón que se justifica cuando se proclama que todos los seres humanos nacen libres y gozan de igualdad, derechos fundamentos que van a fin con la educación desde una perspectiva inclusiva y diversa.

Más adelante, la Constitución política de Colombia (1991) se vuelve fundamental cuando se habla de procesos de inclusión desde ambientes sociales y políticos, con la carta magna se pretendió cerrar brechas de desigualdad e injusticia mediante la adopción de un Estado Social de

Derecho, sin embargo, los resultados no han sido los mejores ya que la realidad que vive el país es opuesta al progreso Nacional.

En cuanto a los logros en el ámbito educativo han sido notables los avances que se han alcanzado en gran parte para dar cumplimiento a la Constitución Política de Colombia (1991) según lo enunciado en los art.44 y art.45 donde se proclama que la educación es un derecho esencial para infantes y jóvenes; y que esta a su vez debe velar por la formación integral. Hay que aclarar que esa integralidad solo se logra cuando los procesos de formación son idóneos y por ende la evaluación es acorde a los intereses, formas de desarrollo y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

La Constitución Política de Colombia actual en su art. 67 corrobora la afirmación anterior cuando enuncia que el proceso educativo de las personas es un derecho fundamental y que a partir de ella se pretende que tengan acceso al conocimiento, a los bienes y valores que tiene el país. De igual manera, Ley 1098 (2006) en su art. 28 reconoce la educación de calidad como un derecho de los niños y adolescentes, sin embargo, no todo ha sido ganancia, a pesar de ser un derecho, proteger a la diversidad, no se evidencia el progreso, pues no se han logrado alcanzar las expectativas de crear ambientes sanos para todas las personas a pesar de que en la Constitución Política de Colombia (1991) afirma que el Estado tiene la responsabilidad de proteger la diversidad e integralidad del ambiente en pro de lograr y fomentar la educación acorde a un contexto íntegro y sereno que contribuya con el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes.

La Ley 115 (1994) en su art. 1 expresa que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Principios que se encuentran

consagrados en la Carta Magna de (1991), con la que se pretende transformar los procesos de educación desde la diversidad y la inclusión; es evidente que la Ley contiene elementos fundamentales para ayudar con el proceso de formación integral de los estudiantes, pero una cosa es lo que está escrito y otra es la práctica evaluativa que el docente está lleva a cabo, elementos contradictorios que aún avivan los procesos tradicionales de la educación. Si se analiza el Capítulo 3 de dicha Ley titulado Evaluación, específicamente en el art. 80 con relación a la Constitución Política de Colombia (1991) especialmente en el art. 67 se establece un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación en el que invita a cada una de las personas que hacen parte del proceso educativo a realizar un análisis de los criterios de evaluación y la calidad de la enseñanza de los procesos académicos teniendo como unidad de análisis las estrategias pedagógicas y metodológicas del docente, ya que lo que se pretende alcanzar es la formación integral; por tal razón es válido afirmar que ese mundo ideal del papel aún es una utopía que valdría la pena alcanzarla.

El derogado Decreto 230 (2002) en su art. 4 enunciaba que el proceso evaluativo de los estudiantes sería permanente, continuo e integral, sin embargo, su función se centró en el proceso de formación de los estudiantes dejando a un lado los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, que de una u otra manera se habían consagrado en la Ley General de Educación (1994), estos hechos generaron discordia en el ámbito educativo, pues en lugar de buscar una educación continua y permanente se retrocedió en los avances que se habían tenido con el Decreto 1860 (1994). Así pues, el panorama durante siete años no fue el mejor, pues simplemente se contribuyó con el sometimiento de la educación bajo el modelo neoliberal dominante y desde luego la evaluación no cumplió ningún proceso de carácter formativo e inclusivo entorno a la diversidad imperante del país.

El Decreto 1290 (2009) deroga al Decreto 230 (2002) pues con la implementación del primero hubo un cambio de perspectivas frente a los procesos formativos y el desarrollo de competencias de los estudiantes, este nuevo Decreto tiene en cuenta los intereses personales, los ritmos de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes, es decir, incluye el aprendizaje desde la diversidad imperante de las aulas, tiene una visión inclusiva desde los ritmos que tienen los estudiantes en el proceso de aprendizaje, hace un llamado a los procesos de evaluación aplicados en el aula y condiciona el rol del maestro en su práctica evaluativa ya que, debe servir no solo para valorar las competencias de los estudiantes sino analizar su propia práctica; es decir, a partir de los resultados se reorienta la práctica para que favorezca los procesos académicos afines con el desarrollo integral del estudiante.

Haciendo un análisis desde finales del siglo XX, se puede afirmar que el MEN viene implementando normas que favorezcan el proceso académico enfocado desde una evaluación formativa e integral de los estudiantes, un ejemplo de esto es la Resolución 2343 (1996) en ella incluye la evaluación no solo de contenidos sino por el contrario actitudinal y procedimental; con esta se pretendía que el docente realizara seguimiento y retroalimentación al proceso evaluativo y que su práctica tuviera una visión más amplia del proceso formativo como la sugiere la Ley 115 (1994).

Para finalizar, desde inicios del siglo XXI se empieza hablar de evaluación por competencias y de ellas hace parte el saber ser, saber hacer y saber; para ello Iafrancesco (2005) indica que:

> Responder a estos retos implica definir claramente quién debe ser el educando (valores, actitudes, comportamientos y dimensiones humanas) qué debe saber (disciplinas, áreas de conocimiento, conceptos claves que deben interiorizar y aprender a utilizar) y qué debe saber hacer (habilidades, destrezas, competencias y desempeños que debe tener). (p.128)

Si los procesos de enseñanza son enfocados hacia las competencias que deben adquirir los estudiantes, como se anuncia en el Decreto 1290 (2009) entonces el docente a partir su práctica evaluativa tendría como eje principal identificar los ritmos de desarrollo, intereses y estilos de aprendizaje; y, a partir de dicho proceso analizaría los resultados y reorientaría la prácticas evaluativa; si todo el proceso anterior se diera entonces, se empezaría a dar un verdadero cambio desde las prácticas evaluativas en función del proceso formativo y por consiguiente se daría un gran paso a la inclusión de la diversidad ya que la evaluación invita al reconocimiento de los valores, conocimientos y las destrezas de cada uno de los estudiantes, es decir se identifican y se valoran los diferentes saberes que implican las competencias que emana el MEN.

5 Metodología

El diseño de esta investigación pretende definir el enfoque metodológico seleccionado, el tipo de estudio, los instrumentos, la población, las categorías de análisis que se van a aplicar en el trascurso de la exploración, las fases de la investigación y la forma como se va a analizar la información recolectada dentro del proceso investigativo. Con ello, se pretende dar respuesta a la pregunta que surgió en el planteamiento del problema.

5.1. Enfoque Metodológico de la Investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, debido a que pretende estudiar y analizar un hecho social notable como lo son las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes dentro del contexto educativo a partir de una perspectiva diversa e inclusiva, ya que desde:

> La aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto. (Hernández , Fernández , & Baptista, 2014, p.9)

El planteamiento de esta investigación es hecho social enmarcado en el proceso formativo, de acuerdo a los autores es cualitativa porque se hace un acercamiento detallado a una realidad, en este caso se pretende dar cuenta si los procesos evaluativos realizados por los docentes tienen en cuenta los estilos de desarrollo, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.

Cabe resaltar que el enfoque es a fin con los interés de la investigación porque se desea tener apreciaciones y perspectivas de los implicados en la exploración a partir de las emociones, vivencias, significados, puntos de vista y otros elementos que van a ser relevantes en el proceso

investigativo; es decir se pretende tener contacto directo con los docentes- estudiantes para recolectar y analizar datos de las experiencias con los procesos evaluativos; con ello se intenta mostrar el contexto evaluativo a partir de las interpretaciones que haga la investigadora, con el fin de llevar a cabo un proceso reflexivo y poder analizar si las prácticas de evaluación son acordes a los procesos formativos que se enuncian en el Decreto 1290 (2009) teniendo como base la diversidad y la inclusión desde la práctica evaluativa implementada por los docentes.

Así pues, el enfoque metodológico cualitativo adoptado en esta investigación es flexible, de manera que le permite a la investigadora apreciar diversas nociones sobre la realidad abordada, en este caso, saber cómo desde las prácticas evaluativas de los maestros se lleva a cabo la inclusión a la diversidad de estudiantes imperante en los procesos de enseñanza.

5.2. Diseño de la Investigación

Como método o estrategia de investigación se ha tomado el diseño etnográfico ya que "constituye una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros" (Guber, 2011, p. 16).

En este tipo de investigación no solo es relevante el rigor teórico sino técnico y metodológico; además, guarda una estrecha relación con la flexibilidad para observar, registrar y analizar la información.

El estudio etnográfico centrado en las prácticas evaluativas le permite al investigador registrar información de carácter descriptivo por medio de observaciones y entrevistas sobre las estrategias empleadas por los docentes, cabe aclarar que no son los únicos instrumentos, pero si los más tradicionales en este tipo de investigación; es preciso recordar que el investigador se debe sumergir en el contexto y vida cotidiana del grupo estudiado, por ello es importante ser muy objetivo e imparcial en el momento de observar y analizar la información.

Cabe resaltar que en este caso la investigación se centrará en la etnografía de aula ya que:

> Pretende develar la realidad de los elementos propios del contexto escolar, o contribuir a explicitar currículos ocultos, comprenderlos y disponerlos positivamente, demanda un prolongado trabajo de campo, lo que de ningún modo es problema en el caso de un docente investigador, para quien su ámbito natural de desempeño laboral y quehacer profesional es la institución educativa, sus aulas de clases y demás escenarios de aprendizaje y de interacción social. (Maturana & Garzón, 2015, p. 204)

Este tipo de estudio se ajusta perfectamente a las particularidades del proyecto, en este caso, indagar sobre el rol que desempeña del docente desde las prácticas evaluativas desde una perspectiva diversa e inclusiva.

5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La recolección de información es una etapa fundamental en la investigación, para ello se va a utilizar la entrevista, cuyo propósito es recoger datos mediante una conversación amena y profesional, un elemento fundamental es lograr una buena comunicación entre la investigadora y los participantes de la entrevista; de este proceso se van a tomar aspectos que se consideren relevantes y acordes al proceso investigativo, para esto, es necesario organizar, analizar e interpretar la información que se va recogiendo y así enriquecer la investigación.

Para complementar la información del estudio etnográfico de aula se requiere de otra técnica que contribuya con la información requerida y así dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados, para ello se decide implementar el diario de campo como complemento de recolección de información y el análisis de contenido; pues este procedimiento permite mejorar, sistematizar y transformar las prácticas de un investigador cualitativo.

Y finalmente, para tener un consolidado amplio de la información se va a implementar el cuestionario, pues este posibilita al investigador obtener información para realizar una reflexión

teórica y metodológica del proceso investigativo, con esta técnica se puede recoger información directa de la realidad, pues con este se puede conocer la opinión y valoración de las personas seleccionadas para dar respuesta al problema de investigación, su objetivo principal gira en torno a corroborar los datos obtenidos en el proceso investigativo.

5.3.1 La entrevista.

Para dar respuesta a la investigación sobre la práctica evaluativa en población diversa desde una perspectiva inclusiva, es necesario extraer información de los procesos de formación que se llevan a cabo en el aula a partir de la relación maestro - estudiante; el primer instrumento a utilizar es la entrevista, con esta herramienta se pretende interpretar la realidad que se presenta dentro del contexto pedagógico del docente a partir de la práctica evaluativa empleada en el trascurso y desarrollo de la investigación. Este es un instrumento muy importante durante el proceso investigativo si se mantiene un diálogo permanente, con disposición de escucha entre los interlocutores, de comprensión y aceptación de la información suministrada por parte del entrevistado, a través de las preguntas y respuestas que surgen durante el acto comunicativo entonces, se logra la construcción de aspectos significativos frente al proceso investigativo tal como lo enuncia Hernández , et al., (2014).

En virtud de ello, la entrevista desde un diálogo concienzudo contribuye con el proceso investigativo puesto que le proporciona información para que el investigador interprete y analice la realidad que quiere conocer; para ello esta investigación toma como referente lo expuesto por Hernández , et al., (2014) ya que las entrevistas semiestructuradas no son una camisa de fuerza sino por el contrario le permiten introducir preguntas adicionales que surjan a partir del proceso comunicativo de los interlocutores, en este caso de la investigadora y los docentes. Así mismo, cabe resaltar que la entrevista debe estar permeada por un ambiente de confianza para que

puedan salir a flote elementos que contribuyan con el proceso investigativo, además es preciso resaltar que se debe mantener la originalidad del discurso y opiniones del entrevistado para que el proceso investigativo se acerque a la realidad que se investiga.

5.3.2 El diario de campo y la observación participante.

Dar inicio a la etapa de recolección de información es un trabajo fundamental para todo proceso investigativo y aún más cuando la observación participante "es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos a realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades" (Guber, 2011, p. 57). En ese sentido, el trabajo del investigador es relacionar los elementos teóricos que sustentan el proceso investigativo, en este caso cómo desde la evaluación formativa se pueden llevar a cabo procesos de inclusión.

Evidenciar sucesos en una investigación cualitativa es un proceso muy importante, para ello es necesario el uso del diario de campo, en el que se hacen anotaciones de todas las actividades que ocurren en un lugar determinado, en este caso, todos los acontecimientos que ocurren dentro del aula de clase con relación al rol docente y las estrategias empleadas en la práctica evaluativa; por ello, "el diario cumple la función de los "comentarios del observador" registrados en las notas de campo de la observación participante" (Taylor & Bogdan, 1994, p. 131). Con relación a ésta investigación sería plasmar todo lo que se vive en las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes y a partir de dichas anotaciones se haría una reflexión frente a las impresiones observadas en el sitio de investigación; cabe aclarar que es muy importante tener en cuenta las descripciones del contexto comunicativo en que se lleva el proceso investigativo, su significado y contribución al proceso de investigación de las prácticas evaluativas en población diversa desde una perspectiva inclusiva es muy importante.

5.3.3 El cuestionario

Con la ayuda de una serie de preguntas se puede conocer la opinión de los encuestados frente a las prácticas evaluativas en población diversa ya que dichos procesos contribuyen con mejoramiento del aprendizaje y específicamente de las estrategias formativas empleadas por el docente en el aula de clase. Es necesario aclarar que las preguntas se realizarán a los estudiantes con el fin de relacionar, ahondar y reflexionar a partir de la información recogida a los entrevistados, en este caso comprobar si la información proporcionada por los docentes es acorde a la expresada por los estudiantes; esto permite profundizar a partir de los datos más relevantes, conocer aspectos concretos sobre el objeto de estudio en el proceso de investigación y establecer procesos reflexivos con la información recolectada y contrastada con la de otros instrumentos.

En palabras de Fábregues, Meneses, Rodríguez, & Héléne (2016) podría decir que, es la herramienta de recolección de información que le permite al investigador social pensar y plantear interrogantes que respondan a la pregunta de investigación con el fin de contribuir con el proceso investigativo.

5.4. Población

La población seleccionada pertenece a la Comunidad Educativa Pastoral del Colegio Salesiano San Medardo de los grados sexto, séptimo y octavo de Básica Secundaria.

La muestra con la que se trabajó estuvo compuesta por cuatro maestros que pertenecen a las asignaturas de Ciencias Sociales (1), Ciencias Naturales (1), Matemáticas (1) y Lengua Castellana (1). Los profesores con los que se llevó a cabo la investigación son licenciados en las áreas de conocimiento enunciadas, el tiempo de permanencia de (3) de ellos es de tres años y más; uno es nuevo, todos se desempeñan como docentes de Básica Secundaria. De este grupo de

profesionales se extrajo la información requerida para el estudio de las prácticas evaluativas en población diversa desde una perspectiva inclusiva y el análisis del problema de investigación planteado. Es necesario enunciar que para hacer el contraste entre lo enunciado por el docente y el análisis de su rol docente se tomó una muestra de 120 estudiantes, a los que se les aplicó un cuestionario, 32 de sexto, 40 de séptimo y 48 de octavo.

5.5. Procedimiento

Dado el carácter de la investigación cualitativa, del proyecto de investigación la evaluación en población diversa desde una perspectiva inclusiva es válido decir que se estructuró en tres etapas: la primera hace referencia a la preparatoria del proyecto de investigación, con ella se hizo todo el proceso de escritura que demanda la investigación; después como segunda etapa se acumularon los datos, se interpretaron y se transformaron en resultados, finalmente se realizó la elaboración del informe y divulgación de resultados que arrojó la investigación sobre procesos de inclusión desde la evaluación.

Es preciso aclarar que como estrategias de recolección se usó la entrevista semiestructurada, la observación, el diario de campo y el cuestionario, esto le permitió al estudio, en este caso la etnografía de aula contrarrestar las debilidades que se presentaran con la aplicación de cualquiera de los instrumentos, con este procedimiento el problema de investigación se puede apreciar a fondo, desde diferentes ángulos y de esta manera se pueda "Verificar convergencia, confirmación o correspondencia al contrastar datos… así como a corroborar o no los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio" (Hernández et al. 2014, p.538).

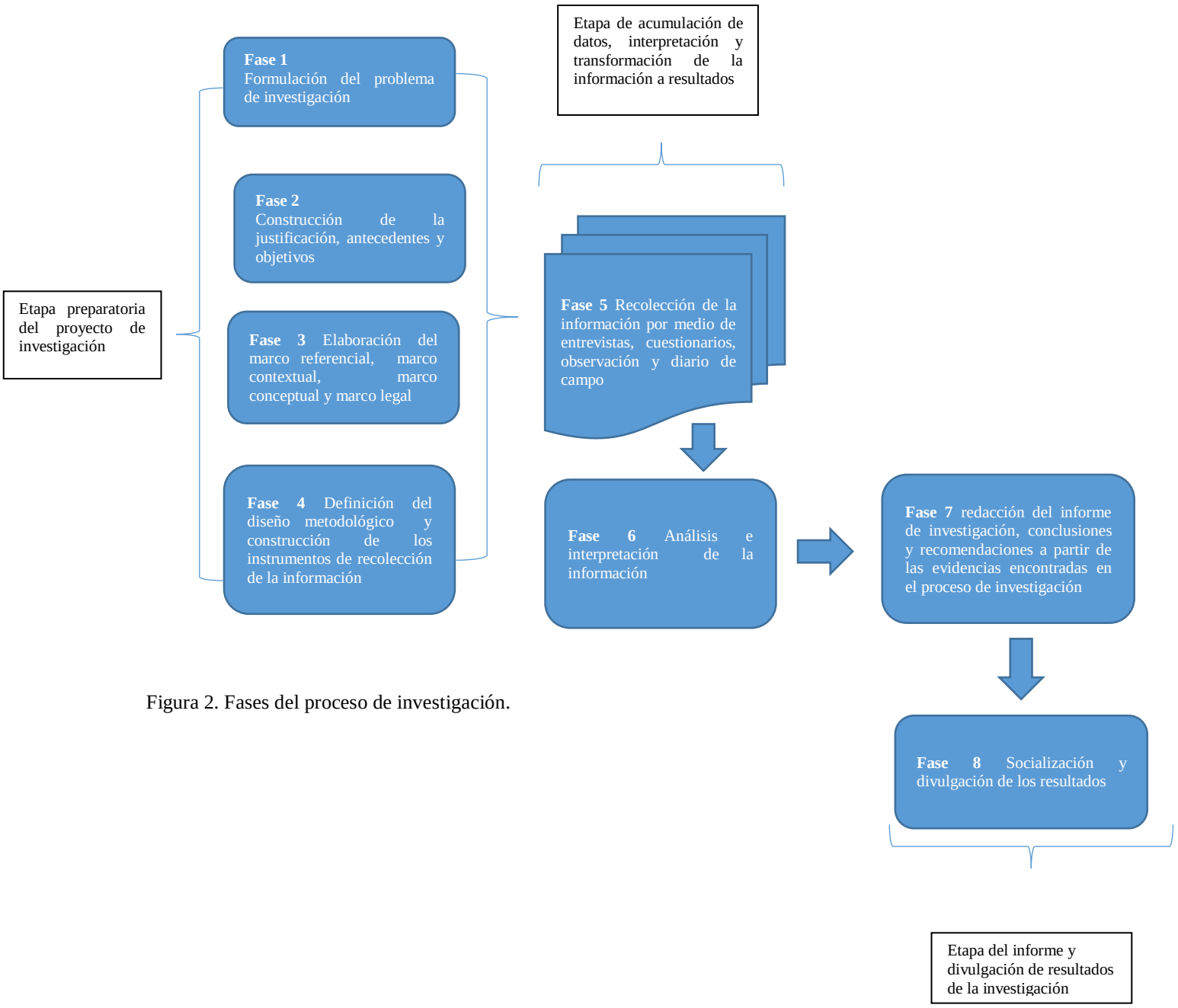


Figura 2. Fases del proceso de investigación.

5.6 Plan de Análisis de la Información

Dado el carácter cualitativo del proyecto de investigación, se inició el proceso de recolección de información teniendo en cuenta el contexto donde se desarrollarían las entrevistas, en este caso los profesores decidieron hacerlo desde sus hogares, pues desde cada una de sus viviendas los docentes de Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas se sintieron cómodos y seguros; cada uno de ellos eligió, el día y hora en que se llevó a cabo la entrevista; espacio que se caracterizó por ser ameno y tranquilo como lo enuncia Hernández et al. (2014).

Obtenidos esos primeros datos, se inició el proceso de comprensión y transcripción de las entrevistas en la medida que las iba aplicando, en este caso, una diaria, este proceo se hizo de forma literal, de la forma como lo había expresado cada uno de los participantes; y así del mismo modo se hizo con cada uno de los entrevistados; se culminó esa primera etapa con trascripciones verídicas y objetivas; ese trabajo se caracterizó por ser bastante tortuoso, pues en reiteradas ocasiones sentía que el entrevistado se salía de la temática y que tal vez no iba a aportar nada para el proyecto, pero con el paso de los minutos se dio por entendido que era el preámbulo a lo que se quería indagar. Terminada las trascripciones de las entrevistas se inició con una lectura general de manera concienzuda de cada uno de los documentos transcritos para "obtener una idea de la información completa…Además, escribir los hallazgos en forma de notas y anotaciones reflectivas es un proceso de selección inicial" (Creswell, 2007, p.90). La codificación abierta de las entrevistas aplicadas a los docentes, apoyadas con notas en el momento de la lectura de los documentos completos representa el primer momento de análisis

del proceso investigativo. De ahí la relevancia que tiene la codificación en el proceso de investigación, pues Hernández et al. (2014) afirman que:

> Implica, además de identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de qué piezas "embonan" entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos. (p.427)

Teniendo clara la información recolectada, se examinó a través del análisis inductivo de los datos, es decir que "las categorías y los modelos surgen a partir de los datos más que venir impuestos por la formulación de datos" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 479). En ese momento, se tomaron nuevamente las entrevistas , una a una, y se empezó la lectura línea a línea, donde se fue tomando elementos de la teoría fundamentada, a través del análsis de datos inductivo; con el uso de comparaciones constantes entre los datos, todo empezó a encadenarse, se identificaron elementos en común, se integraron y analizaron.

Hay que tener en cuenta que a pesar de haber iniciado con unos elementos preestablecidos que emergieron a partir de los antecedentes del proyecto de investigación y de los elementos que componen el marco teórico de la investigación, estos se fueron acoplando con unos elementos que brotaron a posteriori, tal como explica Strauss & Corbin (2002), pues indican que un investigador no inician el proceso investigativo con una teoría preestablecida sino permite que la teoría surja a partir de los datos que se recolectan.

Este tipo de procesos demandan mucho esfuerzo y trabajo, pues a medida que se establecen los primeros conceptos se necesita más información , nuevos datos que ayudaren a validar el proceso investigativo, para ello se aplicaron cuestionarios a estudiantes que ayudaron a ampliar y validar los códigos que tenía hasta el momento; recogida esa información se compararon esos

nuevos datos con los que ya tenía, ya que como dice McMillan & Schumacher (2005) los investigadores tienen la responsabilidad de realizar comparaciones constantes y analizarlas a partir de las categorías emergidas. Es decir, esos nuevos datos sirvieron para validar los códigos se tenían y con ello emergieron las categorías de evaluación, estrategias que contribuyen al proceso formativo y rol del docente en los procesos de inclusión; es evidente que se hizo un paso a paso de todo el proceso de los datos recolectados y analizados.

Cabe aclarar que este proceso abarcó cuatro momentos: en primera instancia la parte descriptiva la cual, según Strauss & Corbin (2002), es imprescindible comprender que la descripción es la base fundamental para realizar el análisis e interpretación de los datos que se han recolectado y por supuesto de la construcción de la teoría. Después, emergieron códigos, proceso que sirvió para sintetizar información relevante del proceso investigativo; terminado este momento se inició el proceso de comparación con otros datos y que estos a su vez me permitieron que nombrara las categorías de análisis propias de la investigaciónes decir la codificación axial. Finalmente, se recolectó información a partir del diario de campo por medio de la observación participante, alcanzada la información necesaria para la investigación se dejaron de hacer observaciones en el aula de clase ya que se alcanzó el punto de saturación tal como lo afirma (McMillan & Schumacher (2005). Se concluyó esa parte de la investigación cuando se lograron integrar y refinar las categorías finales propias de la codificación selectiva.

En la codificación del proyecto de investigación se identificaron relaciones mediante el análisis y comparación constante de datos de diferentes fuentes en correspondencia con los aspectos de la conceptualización de la evaluación desde una perspectiva diversa e inclusiva; de esta manera se configuraron las categorías centrales de la investigación.

Para finalizar este apartado es importante hacer una reflexión del proceso de análisis a partir de la teoría fundamentada, pues esta obliga a que la investigadora reflexione continuamente, es decir hay que integre de forma flexible cada uno de los elementos que hacen pate del proceso investigativo para que la investigadora desde los elementos literales de los datos recogidos, pueda hacer una interpretación y a partir de esta pueda construir una teoría fundamentada desde el proceso investigativo tal como lo expresa Strauss & Corbin (2002). En este caso, es el proceso que he se llevó a cabo con el proyecto de investigación denominado la evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes, no realizó una teoría fundamentada sino que elaboró una etnografía a partir de las categorías que emergieron en el proceso investigativo.

5.6.1 Plan de apropiación social del conocimiento.

Los resultados que se obtuvieron durante la investigación serán divulgados en primera instancia a la comunidad donde se llevó a cabo el proceso investigativo, en este caso en el colegio Salesiano San Medardo, esto se hace con el fin de hacer una reflexión frente a las prácticas evaluativas que se están llevando a cabo al interior de las aulas contrastadas con las que se deben llevar a cabo desde el proceso formativo e inclusivo que enuncia el Decreto 1290 (2009). También serán publicados mediante el informe de investigación y el artículo científico que se escribirá con el fin de publicarlo en la revista académica del alma máter para que desde los resultados se pueda hacer una apreciación sobre las prácticas evaluativas que se están llevando al interior de las instituciones educativas con relación a la evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes.

5.7. Consideraciones Éticas

Con relación a los aspectos éticos es importante destacar que esta investigación se caracterizó por cumplir con todas las obligaciones debe cumplir un científico social en el trabajo de campo; lo primero que se tuvo en cuenta fue proteger la identidad de las personas amparadas en la Ley 1581 (2012) ya que implicaba un proceso de recolección de información y posterior divulgación de los resultados.

La investigadora realizó un documento de consentimiento informado donde se le dio a conocer a los implicados el propósito del estudio, el procedimiento, las incomodidades que se les podía presentar, los beneficios y lo más importante la confidencialidad de la información de los participantes a que hicieron parte del proceso investigativo. Para proteger sus nombres se les asignó un código formado por números y letras.

Finalmente, se les informó que tenían el derecho a retirarse en cualquier momento de la investigación o la posibilidad de participar en estudios futuros donde se involucre este tema o proyecto de investigación.

6 Resultados y Análisis de los Resultados

Este apartado tiene como finalidad mostrar los resultados y hacer un análisis paralelo para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, soportado en los autores que apoyan esta exploración. Para ello, se darán a conocer los hallazgos encontrados en el desarrollo de la entrevista semiestructurada, pues en ella se formularon preguntas que respondieron a las estrategias de evaluación empleadas por los docentes de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias sociales, y que estas a su vez se acoplaran al Decreto 1290 (2009). Dada esa información , se reportan además, los resultados arrojados en el cuestionario que se aplicó a los estudiantes, con ello se estableció una relación comprensiva entre el rol del docente y las estrategias de evaluación aplicadas en las diferentes áreas. De esta manera se pudo elaborar un contraste entre lo que expresaron los docentes y las apreciaciones que tenían los estudiantes frente a las prácticas evaluativas de sus maestros; finalmente, se realizaron observaciones que se consignaron en el diario de campo que sirvieron como complemento a la información que se había recolectado mediante la entrevista y el cuestionario. Las categorías de análisis que emergieron en esta investigación son evaluación, estrategias formativas, rol docente e inclusión desde la evaluación.

La evaluación en el aula es un elemento fundamental en el proceso formativo, con ella el docente recoge evidencias de su práctica evaluativa y las analiza para saber si se están cumpliendo con las metas planeadas; a partir de los resultados el docente debe hacer ajustes que permitan reorientarla en favor del desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes en su proceso formativo.

Es ahí donde el maestro tiene la capacidad de asignar nuevas estrategias evaluativas donde se tenga en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje; el papel que desempeña el docente no es el

de protagonista de su práctica sino por el contrario el de agente facilitador y orientador que permite que sus estudiantes vayan adquiriendo destrezas y habilidades que le van a servir para resolver problemas a lo largo de su vida cotidiana.

Todo lo anterior se puede lograr siempre y cuanto esa práctica evaluativa vaya encaminada desde el proceso formativo e inclusivo de la evaluación que tanto urge a la diversidad de estudiantes que ha permeado las aulas homogenizadas en los últimos años.

6.1 Evaluación / estrategias

La categoría evaluación / estrategias hace referencia a los pasos que se deben lleva a cabo antes, durante y después de la práctica evaluativa, de ahí que el docente de a conocer las metas de aprendizaje, recojan evidencias que le permita ajustar la práctica evaluativa en favor del desarrollo integral del estudiante, dar oportunidades de participación que generen compromisos del papel protagónico que desempeña el estudiante en el proceso formativo desde el aprendizaje entre pares. También es fundamental retroalimentar los procesos evaluativos para monitorear las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas; y finalmente evaluar la práctica evaluativa para contribuir con el desarrollo integral de los estudiantes desde la evaluación formativa e inclusiva. No obstante, partiendo de la información anterior emerge la siguiente categoría de análisis:

Tabla 1

Categoría Evaluación / estrategias

Subcategorías	**Categoría**
Metas de aprendizaje	
Evidencias	
Oportunidades de participación	Evaluación / estrategias

Aprendizaje entre pares

Retroalimentación

6.1.1 Metas del aprendizaje.

Uno de los momentos más significativos de la evaluación desde el proceso formativo es dar a conocer las metas de aprendizaje que se desean alcanzar a partir de la práctica evaluativa; en este proceso investigativo se pudo evidenciar que dicha práctica, desde el pensamiento de los maestros de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de los grados sexto, séptimo y octavo se centró en realizar un repaso previo a la evaluación a partir de estrategias tradicionales del proceso de enseñanza, lo anterior se puede constar cuando enuncian que:

> *El proceso de la activación de los conocimientos previos, umm por decirlo así un recorderis o que que… antes de que se enfrenten a la evaluación se afiancen a los términos evocando todo lo que han realizado han investigado tanto en sus casas como en la clase*. *(001JSS, comunicación personal, 17 de abril de 2019)*

> *Antes de evaluar al estudiante yo debo verificar que el tema esté claro, que el estudiante maneje las…maneje los…los conceptos, que maneje conceptos previos también a través de lo que estamos haciendo porque de nada sirve que un estudiante sea evaluado si aún no tiene claridad de lo que estamos haciendo, de lo que se quiere evaluar*. *(04JJP, comunicación personal, 23 de abril de 2019)*

De acuerdo a lo enunciado, en ningún momento los docentes hicieron explícito que antes de realizar la práctica evaluativa explicaban a sus estudiantes las metas de aprendizajes que esperaban lograr ni mucho menos la forma cómo éstas se debían alcanzar.

Este tipo de práctica es únicamente sumativa y mecánica, pues simplemente se encarga de dar una apreciación numérica del desempeño académico de los estudiantes, esto según Ianfrancesco (2005) sería una práctica evaluativa sumativa, cuyo único fin es obtener una nota para dar a conocer unos resultados al final de cada periodo; es válido afirmar entonces que este proceso es totalmente contradictorio con la evaluación formativa que se enuncia en el sistema de evaluación del Colegio Salesiano y los criterios que enuncian en cada uno de los artículos del SIEE.

Dados los sucesos anteriores es preciso enunciar que una forma muy sencilla para que los procesos académicos se encaminen hacia la evaluación formativa es dar a conocer las metas de aprendizaje que se pretende lograr con unos criterios claros y concisos para que el estudiante logre comprender hacia dónde va y a su vez se pueda sumergir en procesos de autoevaluación que le ayuden a conseguir sus metas tal como lo enuncian Iafrancesco (2005).

6.1.2 Evidencias de la práctica evaluativa.

En torno a lo expresado por cada uno de los maestros en la entrevista realizada, se puedo inferir que obtuvieron evidencias de diferentes estrategias empleadas en el aula en el proceso de enseñanza que rodeó la evaluación, ya que ***"****casi siempre...realizo talleres, hacemos ejercicios en clase, vamos a una práctica de laboratorio y por último hacemos una evaluación escrita" (002DMR, comunicación personal, 18 de abril de 2019).*

También muestran que *"con ellos utilizo la observación, ehh las preguntas, ehh la evaluaciones orales, escritas, la gamificación, el aula invertida" (005MAR, comunicación personal, 22 de abril de 2019)*. Sin embargo, sería muy subjetivo dar una apreciación si esas evidencias fueron acordes a las metas de aprendizaje y si estas a su vez sirvieron como instrumento a la hora de tomar decisiones en la evaluación de su propia práctica evaluativa.

En efecto las evidencias no estuvieron relacionadas con las metas puesto que las actividades emergieron de la clase, pero difícilmente estuvieron ligadas a una etapa del proceso enseñanza. Es claro que las actividades deben estar pensadas y organizadas para que lleven a una meta, de lo contrario no se estaría favoreciendo al desarrollo integral de los estudiantes tal como lo enuncia la evaluación formativa a la luz del Decreto 1290 (2009).

6.1.3 Oportunidades de participación /compromisos de los estudiantes con el aprendizaje.

De acuerdo a la información suministrada, los docentes expresaron que permitieron la participación de los estudiantes; esto se puede constatar cuando uno de ellos enuncia que:

> *Yo arrojo preguntas antes de empezar un tema para ver como son los conocimientos que ellos traen, y al arrojar esas preguntas ellos también se cuestionan y se convierte en una evaluación formativa...los estudiantes como lo he repetido en otras oportunidades ellos son protagonistas de su aprendizaje y además ellos con lo…desde su realidad, desde su misma realidad … cuando tengo un estudiante que necesita una…de una evaluación totalmente distinta debo hacerle una…como una adecuación curricular o una adaptación curricular teniendo en cuenta los criterios que nosotros como docentes tenemos en...tenemos en…bueno tenemos…debemos atender y debido a eso que si hay estudiantes que son…que con su proceso es un poco más lento ehh no es tan avanzado pues entonces debería…o sea debo yo hacerle esa adecuación. (001JSS, comunicación personal, 17 de abril de 2019)*

Es evidente que los docentes tienen poca claridad frente a cómo se debe valorar la participación de los educandos en el proceso formativo, pues este exige que se desarrolle un proceso que contribuya con el desarrollo integral y contextual; de acuerdo a lo anterior se puede afirmar que las voces de los alumnos desde la participación y compromiso con el aprendizaje son poco valoradas en el proceso de enseñanza, es decir, no fueron el epicentro del proceso formativo a partir de las estrategias empleadas.

Se puede inferir según las apreciaciones dadas por ellos mismos, que generaron poco compromiso con el proceso formativo e integral ya que solo les interesa la evaluación escrita, entonces “el profesor…no podría volver a proponer esa "participación" no valorada, ya que sus alumnos se desentenderían de la actividad correspondiente para centrarse exclusivamente en lo que luego se les iba a pedir en la prueba” (Casanova, 1998, p. 119). Desde esa perspectiva los docentes estarían desaprovechando una estrategia básica de inclusión y participación, elementos básicos de la evaluación formativa a la luz del Decreto 1290 (2009).

6.1.4 Aprendizaje entre pares.

Vinculado al concepto aprendizaje entre pares se pudo evidenciar que tan solo un docente trata de darle relevancia al aprendizaje entre pares ya que según lo expresado aplica una estrategia llamada aula invertida, es decir el docente juega un papel mediador, los estudiantes son quienes toman el abanderamiento de las clases y se convierten en los protagonistas del proceso enseñanza; esta estrategia le sirve como evaluación colaborativa, donde todos participan a partir de unos criterios dados por el docente. “Con la gamificación y con el área invertida he notado que ellos se interesan por la historia, por la cultura, por la geografía y les agrada y les gusta la interactividad que se maneja en el aula de clases” (*005MAR, comunicación personal, 22 de abril de 2019).*

El resto de los profesores que hacen parte de la investigación tienen una concepción errada del trabajo entre pares, consideran que es trabajo en grupos.

Eh una estrategia de enseñanza aprendizaje es trabajar en grupos, es una manera de buscar una alternativa o una forma para que el estudiante se sienta ameno conociendo un nuevo tema que tenga que ver con la ciencia, y eso es importantísimo para que él pueda compaginar en la temática, y a la vez

pueda sentirse cómodo para poder adquirir la destreza o el conocimiento y a la vez pueda proponer algo diferente. (*002DMR, comunicación personal, 18 de abril de 2019)*

6.1.5 Retroalimentar para identificar fortalezas y debilidades que deben monitorear.

Los docentes de las diferentes asignaturas coincidieron en que realizan procesos de retroalimentación después de terminada la práctica evaluativa, es decir hacen que los estudiantes descubran qué lograron y qué no alcanzaron.

Frente a la afirmación anterior los maestros manifiestan que:

El proceso de retroalimentación, esto hay veces que puede que a todos no les vaya muy bien y es por eso que es muy importante para todo realizar un proceso de retroalimentación para asimilar y comprender mejor lo que se puso en la evaluación y lo que se ha visto en las clases. (*001JSS, comunicación personal, 17 de abril de 2019)*

Bueno casi siempre después de que evaluamos se da un tiempo prudente para poder calificar y luego hacemos una socialización de las preguntas, entonces ahí enfocamos cuales son las principales falencias que tenemos en la interpretación de la pregunta y yo la aclaro. (*002DMR, comunicación personal, 18 de abril de 2019)*

Después de evaluar, después de realizar la evaluación hay que pues corregir esa evaluación, si se siguen teniendo errores, si se siguen teniendo dificultades en alguna de las temáticas pues hay que a través de esa evaluación tratar de dejar claro esos…esos contenidos o tratar de dejar claro esos…esas dificultades que sigue teniendo el estudiante para seguir avanzando en la temática y con eso mismo a través de ese proceso de corrección el estudiante se nivele o que nivele esas dificultades que esté teniendo. (*004JJP, comunicación personal, 23 de abril de 2019)*

Se hace una retroalimentación, con los estudiantes después de la evaluación hacemos una retroalimentación, analizamos pregunta por pregunta, ehh la leemos, analizamos, la… hacemos

la…la…el diagnostico como tal de cada uno de ellos y hacemos el sondeo de cómo fueron las respuestas que ellos utilizaron para poder responder a estas preguntas. (*005MAR, comunicación personal, 22 de abril de 2019)*

De acuerdo a los testimonios anteriores se puede inferir que los docentes no realizan procesos que contribuyan con la superación de dificultades que aún persistan y que éstas se puedan superar de manera autónoma a partir del proceso formativo.

Es válido aclarar que el proceso de retroalimentación es favorable siempre y cuando los docentes les brinden herramientas a los estudiantes para que superen las dificultades y que este a su vez se autoevalúe, reflexione y tome decisiones que favorezcan el proceso formativo tal como lo enuncia Casanova (2008) ya que el proceso de retroalimentación sirve como base para evaluar lo aprendido por parte del estudiante y los maestros toman decisiones oportunas para mejorar su proceso de enseñanza.

6.1.6 Evaluación de la práctica evaluativa.

En este caso es preocupante la interpretación de la información suministrada, pues tan solo un docente de los cuatro que hizo parte del estudio afirmó que a partir del proceso de retroalimentación de los estudiantes evalúa su práctica evaluativa; sin embargo en ningún momento enunció que a partir de dicho proceso toma decisiones para mejorar las competencias de sus estudiantes. La afirmación anterior se puede constatar a partir de la siguiente evidencia:

Es un proceso también de retroalimentación porque uno como docente está en constante proceso de aprendizaje, pero también hace parte esencial en el cual la enseñanza se vincule también con el docente… con los estudiantes y el profesor, o sea enseñanza-aprendizaje, ambos en un constante proceso de afianzar términos, de conocernos más. (*001JSS, comunicación personal, 17 de abril de 2019)*

Dada la evidencia, en ningún momento se percibió que a partir de los resultados de los estudiantes ajustaba las actividades planeadas del proceso formativo, es decir no asume una actitud crítica y reflexiva frente a la práctica evaluativa, con ello no se puede aseverar que las evaluaciones que realiza sean idóneas para el logro de los aprendizajes del proceso formativo de los estudiantes, ya que:

> No son únicamente los aprendizajes del alumnado lo que debe evaluarse, sino que es imprescindible valorar también los procesos de enseñanza, pues de éstos dependerá en buena parte el adecuado progreso de los estudiantes. La práctica docente, por lo tanto, habrá de evaluarse como elemento primordial de estos procesos. (Casanova, 1998, p.136)

6.2 Estrategias Formativas

Esta categoría hace referencia al proceso formativo debe estar mediado por diversas estrategias que favorezcan la construcción de procesos académicos centrados en la formación continua e integral de los estudiantes, para ello la motivación, el procesamiento de la información junto con la construcción de significados desde la interxtextuaización e intercontextualización son elementos claves a la hora de llevar a cabo procesos metacognitivos en el desarrollo de competencias. Teniendo en cuenta el contexto anterior en la investigación emergió la categoría:

Tabla 2

Categoría Estrategias Formativas

Subcategorías	Categoría
Motivación	
Procesamiento	Estrategias formativas
Significación	
Metacognición	

6.2.1 Motivación.

El docente 001JSS tiene contrariedad en las respuestas que da frente al significado de motivación en la práctica evaluativa, por un lado parte de que ésta inicia en el interés del docente, por otro lado le da significación desde el juego y finalmente lo define desde el interés que los estudiantes tengan frente a una temática.

> *Principalmente recae en que ellos vean el interés del docente, que el docente se sienta apasionado por el tema y sembrarles la curiosidad de que es algo muy bueno que les va a servir y que les va a aportar, y como lo había esto… muy importante que el estudiante vea el juego pero que a parte del juego vea la seriedad de lo que implica conocer o manejar elementos o temas o contenidos conceptuales que les va a aportar a ellos. ¿De qué forma los motivo? A partir del interés o de que ellos adquieran un interés por el tema, no simplemente decirles o introducirles un tema sino mostrarles los aspectos digamos positivos o negativos que trae consigo el contenido a tratar.* (*001JSS, comunicación personal, 17 de abril de 2019)*

Como se puede observar, en ningún momento enuncia que la motivación debe activarse a partir de las estrategias de apoyo que él como docente le brinda a los estudiantes para que cada uno aprenda de acuerdo a sus capacidades e inquietudes; atendiendo a estas consideraciones el docente debe ofrecer un abanico de posibilidades que le permita alcanzar las metas a partir de la construcción de conocimientos.

Dado el significado de motivación de 002DMR se considera de tipo conductista, pues si hace determinada actividad “bien” el estudiante recibirá un premio en este caso puntos positivos.

> *Las estrategias de motivación son cruciales para el proceso formativo, por ejemplo yo uso mucho los procesos positivos, esos puntos positivos los chicos saben muy bien que si participan y se interesan por la asignatura entonces van a tener digamos mayor puntaje a nivel académico, también otra*

motivación viene siendo la participación en las noticias ambientales, otra motivación viene siendo la feria de la ciencia, cuando ellos traen... (*002DMR, comunicación personal, 18 de abril de 2019)*

Según la información suministrada la docente trata de centrar la atención de los educandos como simples receptores y por ende, la evaluación sencillamente se asocia con un proceso sumativo y no formativo tal como lo enuncia Iafrancesco (2005).

En este caso 004JJP, tiene dos significados de las estrategias de motivación, en primer lugar tiene un pensamiento pesimista porque la motivación es casi imposible a partir de la evaluación, con ello se puede inferir que simplemente usa estrategias de evaluación tradicional que impiden el desarrollo integral del estudiante. En segundo lugar asigna un nuevo significado de motivación de tipo conductista donde "el premio" es el eje dinamizador de la evaluación sumativa; como en el caso anterior en ningún momento se hablan de estrategias que permitan activar los conocimientos del estudiante ni mucho menos se enuncian estrategias formativas que aporten al desarrollo integral de los estudiantes.

Una mo… una…una estrategia de motivación clara es buscar que los estudiantes se incentiven a la hora de trabajar en clase, entonces en muchas ocasiones se le dan ehh algunos aportes cuantitativos a la nota en trabajos extras o de pronto en el momento de la clase se hace un control…un control de la clase en el cual…en el cual se busca que los estudiantes participen y…y se vea en ese momento el nivel de entendimiento que están teniendo los estudiantes, en algunos casos no funciona puesto que hay estudiantes en que…que si no hay motivación, si no hay…si no hay un interés pues todo no lo van a hacer en el mismo ritmo. (*004JJP, comunicación personal, 23 de abril de 2019)*

Finalmente, para 005 MAR las estrategias de motivación giran en torno en primera instancia al uso de herramientas tecnológicas que le permiten al estudiante mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma llamativa, en segunda instancia a partir del diálogo con estudiantes y padres de familia desde el ámbito académico.

La motivación yo la centro en el dialogo constante, la…en la cercanía que tengo con ellos, ehh el dialogo con los padres de familia, ehh haciendo todas las clases ehh llamativas para que ellos sigan el interés y no pierdan como esa línea ehh hacia la historia y hacia el aprendizaje en el área. ... (*005MAR, comunicación personal, 22 de abril de 2019)*

Se puede decir que las estrategias de apoyo y motivación que usa son válidas en la evaluación formativa; lo único que en este caso no se tuvo en cuenta fueron los criterios y metas que los estudiantes deben conocer antes que se lleve a cabo el proceso formativo.

Todos los elementos que hacen parte del proceso de enseñanza – aprendizaje son indispensables sin lugar a dudas, sin embargo, las estrategias de motivación son fundamentales ya que permiten una cercanía total con el aprendizaje de cada persona de acuerdo a los intereses y características particulares de cada uno, se puede afirmar como dice Casanova (2008) es el único camino novedoso que le permite a los estudiantes avanzar hacia las metas basado en un aprendizaje formativo.

6.2.2 Procesamiento: categorización, relaciones y construcción de significados.

Según el estudio, 001JSS tiene claridad sobre las estrategias de procesamiento (capacidad para categorizar y jerarquizar información), aunque no ofrece una gama amplia de posibilidades para que sus alumnos seleccionen las estrategias que le sean significativas y adaptables a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

¿De qué manera motivo al estudiante en la construcción de significados en el proceso de práctica evaluativo? Que tengan el estudiante la capacidad de segmentar información y construir… y hacerle saber aspectos que ellos consideran no aportan en ellos y que como docente también uno evalué, uno tome eso en consideración y pues mejorar porque en eso está el proceso de enseñanza-aprendizaje. (001JSS, comunicación personal, 17 de abril de 2019)

En este caso 002DMR, las estrategias de procesamiento de la información se limitan al desarrollo de actividades en clase:

> *Bueno, yo utilizo muchas, una de las estrategias que utilizo es la pregunta problemas ¿Sí? Entonces comienzo con una situación problema, bueno y que pasaría si en el colegio llegara un estudiante con un virus y como ustedes manejarían ese proceso… también utilizo muchos los laboratorios, utilizo también otras estrategias que vienen siendo la lectura porque ellos manejan un texto guía, entonces hay talleres aplicativos donde ellos deben investigar, los chicos me preguntan y entonces ahí es un trabajo más individual que de la profesora. (002DMR, comunicación personal, 18 de abril de 2019)*

Por la forma como esboza la información, se puede considerar que no tiene claro en primer lugar a qué hace referencia las estrategias que categorizan la información; en segundo lugar se percibe que desconoce que favorecen con el proceso formativo desde la práctica evaluativa.

En cuanto a 004JJP **t**iene poca claridad sobre la aplicación de estrategias de procesamiento de la información, las enfoca hacia actividades extra clase.

> *Las estrategias que se utilizan en muchas veces ehh son actividades extra clase, en algunas ocasiones pues en las matemáticas ehh es bien importante ehh estar dentro del aula y lo que el profesor explique que sea de una manera horizontal pero de…en algunas ocasiones hay actividades en las cuales el mismo estudiante está en la capacidad de desarrollar o de construir alguna…algún…alguna unidad, alguna temática en la cual él se sienta agradado y que él se sienta satisfecho a la hora de que al trabajar de cierta manera, y no solamente en el aula que se sienta limitado sino que además de eso el estudiante se sienta motivado para realizar cualquier actividad.* (*004JJP, comunicación personal, 23 de abril de 2019)*

El docente considera que los estudiantes son quienes deben elegir qué estrategias aplicar, pero en ningún momento él les ofrece una gama de posibilidades para que ellos puedan seleccionarlas de acuerdo a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

No obstante 005MAR tiene claro en qué consisten las estrategias de procesamiento de la información, se puede afirmar que utiliza variedad de estrategias, esto se puedo constatar cuando dice que:

> *Claro, con ellos trabajamos diferentes esquemas en la construcción del de…en la construcción del aprendizaje significativo como mapas mentales, como ehh cuadros comparativos, ehh mapas conceptuales, ehh ehh análisis de cuestionarios, con ellos se trata de implementar toda esta parte interpretativa y argumentativa que a veces les cuesta y les falla ehh cuando analizamos diferentes tipos de preguntas y de textos.* (*005MAR, comunicación personal, 22 de abril de 2019)*

Sin embargo la aplicación de estrategias de procesamiento las reduce únicamente a la organización de contenidos, en ningún momento aclara que estas pueden contribuir para que los estudiantes dirijan su propio aprendizaje, que a su vez éstos tomen decisiones consientes de cuerdo al contexto en el que se hallan inmersos y que son una opción para lograr las metas relacionadas con el aprendizaje.

Las estrategias de procesamiento de la información son una oportunidad que tienen tanto los maestros como los estudiantes ya que consideran la diversidad de estilos de aprendizaje, permiten que las partes implicadas evalúen los resultados, es decir están al servicio del trabajo cooperativo entre pares que tanto urge en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa.

Moreno (2002) plantea que esta estrategia de procesamiento es una oportunidad para que el estudiante tenga la capacidad de jerarquizar la información y este pueda construir significados a partir de la relaciones que pueda hacer; elementos que comparte Casanova (2011). A su vez, este tipo de estrategias permite que los educandos incorporen estructuras cognitivas sólidas a partir de los conocimientos que se necesitan para la construcción de metas y objetivos que requieren los procesos académicos.

6.2.3 Significación desde la intertextualidad e intercontextualidad.

Los docentes que hacen parte del proceso de investigación en su totalidad no tienen claro en qué consiste el proceso de intertextualidad, en ningún momento enunciaron ni llevaron a cabo durante su práctica evaluativa procesos de interrelación entre dos o más textos en el proceso formativo para que broten nuevos significados desde las diversas lecturas que se pueden realizar.

> *Bueno, ¿De qué manera incentivo? Lo intertextual desde el aspecto de lo crítico, es el proceso de que formar a un estudiante desde una capacidad integral y también de que el estudiante sea crítico referente a lo que está viendo, o sea examinar textos de interés, contextos también muy importantes o textos que cargan un nivel intelectual para que ellos observen lo que les aporta en ambos sentidos, y en lo intercontextual pues que a partir de un contexto que les brinda el texto o el tema ellos sean capaces de ligarlo a la situación o al contexto que ellos atraviesan. (001JSS, comunicación persona, 17 de abril de 201)*
>
> *Con ellos como ehh se trata de hacer que la historia, la geografía sea de interés, sea llamativa, ponemos un punto de interés para que ellos les atraiga el tema, ehh esto ayuda a que el aula invertida que manejamos los profundice en diferentes textos, no solamente el que se maneja en el aula de clases sino que se le dan diferentes ehh links y enlaces para que ellos revisen diferentes textos. (005MAR, comunicación personal, 22 de abril de 2019)*

De igual forma se pudo evidenciar que desconocen cómo llevar a cabo procesos de intercontextualización, es decir no poseen conocimientos claros para llevarlo a cabo desde su práctica docente. Según Moreno (2002) la intertextualidad y la intercontextualidad le permiten al docente tener una noción integradora de múltiples textos y contextos que favorecen el proceso de construcción de significados de los estudiantes, proceso que no se evidencia en la práctica evaluativa de los docentes que hacen parte del proyecto de investigación.

6.2.4 Metacognición en el proceso de enseñanza.

Según las ideas expuestas por cada uno de los participantes de la investigación no tienen claro en qué consisten las estrategias de metacognición (estrategias que ofrece el docente para que el estudiante alcance su propio proceso formativo), es decir no se centran en que los estudiantes pueden mejorar su propio proceso a partir de diversas estrategias de la práctica evaluativa, las cuales pueden llegar a convertirse en elementos de satisfacción porque con éstas se pude comprobar si han llevado a cabo un buen proceso formativo o por el contrario identificar las limitaciones de las estrategias aplicadas. Dada la afirmación anterior se puede constatar cuando uno de ellos enuncia que:

> *Con este tipo de procesos se pretenden no menospreciar el trabajo que él realice sino que en…en cambio a eso si no ha tenido los mejores resultados pues darles otras oportunidades, pues como bien lo decíamos hay estudiantes que aprenden a diferentes ritmos y tienen diferentes estilos de aprendizaje y pues no tenemos no tendríamos porqué cuantificarlos a todos de la misma manera, hay que buscar estrategias en las cuales el estudiante sea evaluado o sea de pronto tenido en cuenta de una manera distinta, hay que tener en cuenta nuestra educación trata de…de formar a un estudiante a través de competencias. (004JJP, comunicación personal, 23 d abril de 2019)*

Cabe resaltar que este tipo de estrategia exige el control de los procesos de enseñanza por parte de los docentes, situación que en ningún momento enunciaron los entrevistados; por ende se deduce que en su práctica no han identificado los problemas que se le han presentado en el transcurso del proceso formativo de sus estudiantes, es decir no han hecho un alto en el camino ni mucho menos se han ajustado los planes de clase para que se puedan alcanzar las metas a partir de las estrategias metacognitivas, tal como lo enuncian Ianfrancesco (2005) y Casanova (2008).

6.3 Rol del Docente

A medida que pasa el tiempo todo va cambiando en el sistema educativo, por eso, esta categoría hace referencia a la labor que desempeña el docente en el proceso de enseñanza desde la evaluación formativa e integral. Allí el profesor pasa de ser el protagonista al educador facilitador, orientador y mediador de todos los procesos que se lleven a cabo dentro y fuera del aula, no obstante, este nuevo papel que desempeña lo lleva a convertirse en un asesor en el desarrollo de competencias y habilidades, un conocedor del contexto y ritmos de desarrollo de los estudiantes y un monitor del proceso formativo que implementa en su práctica evaluativa diaria, estrategias de apoyo para superar dificultades con el diálogo permanente entre estudiantes y padres de familia. Es decir, su rol docente como agente facilitador parte desde los procesos de retroalimentación de la práctica evaluativa donde toma decisiones, implementa trabajo cooperativo e inclusivo entre pares que ha planificado y organizado desde la diversidad de estudiantes. Dada la información anterior, en la investigación surgió la siguiente categoría:

Tabla 3

Categoría Rol Docente

Subcategorías	Categoría
Facilitador, orientador y mediador	
Asesor	
Conocedor del contexto, ritmos y estilos de aprendizaje	
Monitor del proceso formativo	
Implementador de estrategias formativas	Rol docente
Promotor del diálogo	
Retroalimentación	

Toma de decisiones

Constructor de trabajo cooperativo e inclusivo

Diversidad en la práctica evaluativa

6.3.1 Docente facilitador, orientador y mediador.

Dados los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de grado sexto a octavo se puedo evidenciar que los docentes 001JSS, 002DMR, y 005MAR son reconocidos como facilitadores, orientadores, mediadores, promotores de reflexión crítica y activadores de conocimientos por más de tres partes de la muestra, desde esta perspectiva, se asume que lo enunciado en las entrevistas y lo sustentado por los estudiantes no corresponde a ese maestro que relaciona elementos innovadores que desarrolla en los estudiantes habilidades necesarias para apropiarse del conocimiento y aplicarlo a su vida diaria a partir de la compresión del contexto en que se desenvuelva; puesto que en el momento en que se abordó a cada uno de los docentes, en ningún instante enunciaron que su papel fuese encaminado a la construcción de ambientes donde se tuviera como mediador del proceso formativo de sus estudiantes desde su práctica evaluativa.

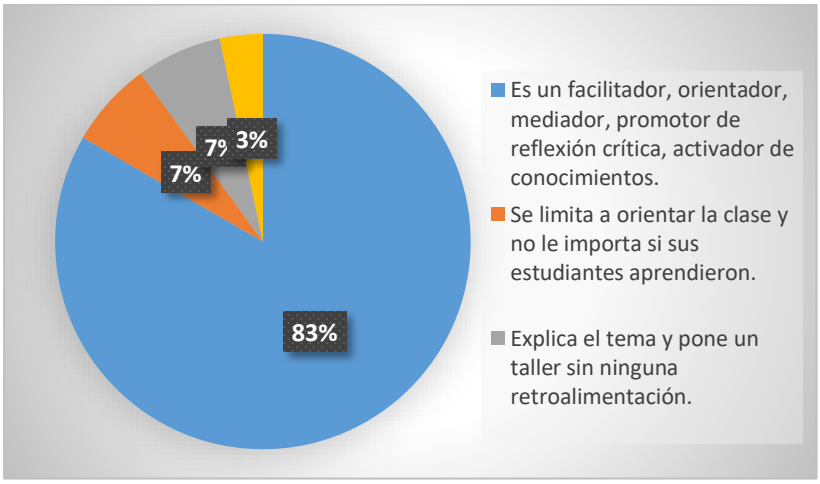


Figura 3. 001JSS, 002DMR, 005MAR Docente facilitador, orientador y mediador.

En cambio, ocurrió un fenómeno diferente con 004JJP puesto que no lo ven como un orientador sino como alguien que se limita a realizar su práctica evaluativa, a proporcionar información y mantener el dominio de grupo, propio de la práctica evaluativa tradicional, si se contrasta con la información dada por el docente es evidente la congruencia que hay con la que proporcionan los estudiantes.

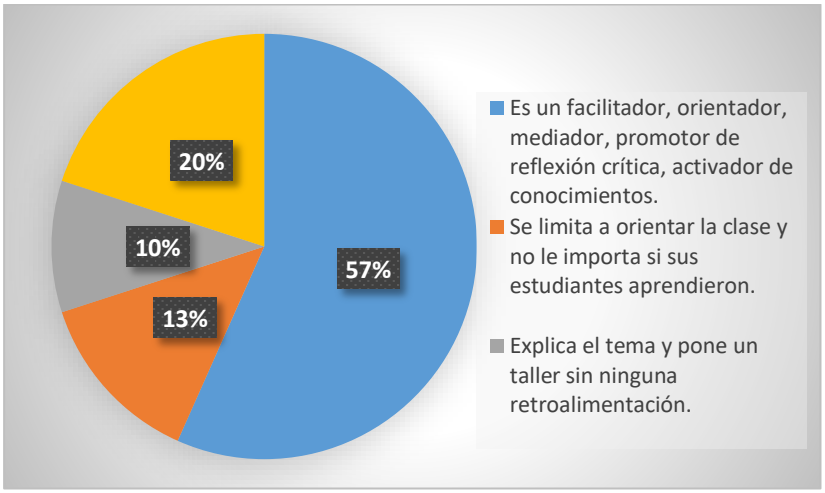


Figura 4. 004JJP Docente facilitador, orientador y mediador.

Ahora bien, dado los resultados de los estudiante y contrastándolos con lo que expresaron en la entrevista, desde la teoría se puede evidenciar que difícilmente los docentes que hacen parte del proyecto de investigación incentivan a sus estudiantes hacia una reflexión crítica a partir de su rol docente, y desde luego, haciendo énfasis en la evaluación, en aras de dar cumplimiento al Decreto 1290 de (2009) donde de forma explícita enuncia que el docente debe ser un orientador, mediador, guía y abanderado de los procesos reflexivos que tanto necesitan los procesos de enseñanza en la actualidad.

6.3.2 Docente asesor en el desarrollo de competencias y habilidades.

Así mismo, los estudiantes enuncian que cuando tienen un obstáculo en su proceso de enseñanza los docentes de Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas por lo general los asesoran y acompañan para que superen todo tipo de obstáculos, es decir que el maestro se convierte en un guía en el desarrollo de las competencias y habilidades de sus estudiantes; ahora bien, todo lo anterior resulta contradictorio con lo enunciado por los docentes, pues éste en el momento que se le indagó por las estrategias que usaba en la práctica evaluativa no hizo énfasis en ellas, es decir, las estrategias que aplican ofrecen una gama de posibilidades bajas ya que no son tan significativas y adaptables a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, excepto en el caso de 005MAR quien con el uso de la gamificación y el aula invertida ofrece diversidad de estrategias, es decir posibilidades reales que pueden contribuir con el desarrollo integral de los estudiantes desde la práctica evaluativa, con ello se estaría respondiendo un poco a los procesos formativos que se enuncian en la actualidad tal como lo enuncian Casanova (2011).

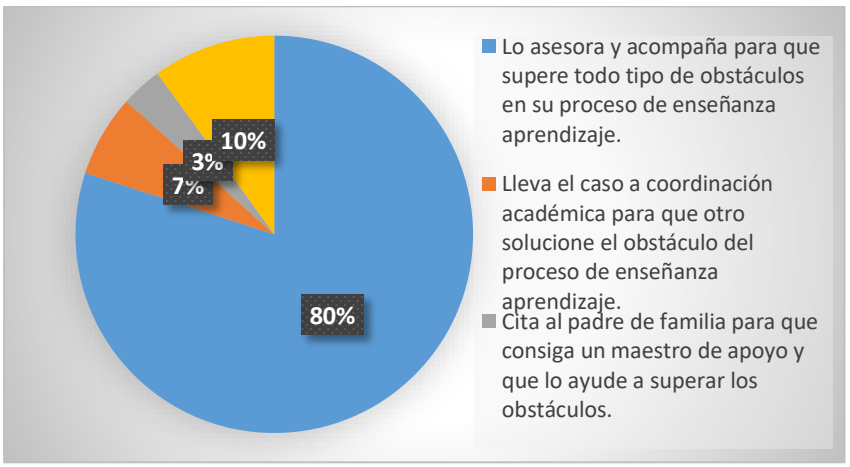


Figura 5. Docente asesor en el desarrollo de competencias.

6.3.3 Docente conocedor del contexto y ritmos de desarrollo de estudiantes.

Según los estudiantes el docente 001JSS en su proceso de enseñanza conoce el contexto social y cultural, sus estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo e intereses; paradójicamente, cuando se hace el análisis desde lo expresado por el docente en ningún momento enuncia algún tipo de diagnóstico o instrumento aplicado para conocer a sus estudiantes, simplemente tiene información que le suministra la plataforma institucional para contactar a los acudientes o padres de familia en el momento que lo amerite, desde ese punto se puede afirmar que en el momento de utilizar estrategias para el proceso evaluativo no se tienen en cuenta los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes, es claro que si conocieran a sus estudiantes los procesos evaluativos girarían en torno a que se establecieran relaciones entre los elementos conceptuales de las asignaturas y los diferentes contextos en que se encuentran inmersos, es decir que el aprendizaje esté relacionado con las vivencias de los estudiantes. Teóricamente desconoce las bondades de la evaluación diagnóstica en donde Iafrancesco (2005) enuncia que es una herramienta poderosa para que el docente pueda conocer las capacidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante y de esta manera, pueda contribuir con su proceso formativo a partir de los elementos contextuales.

Prosiguiendo el análisis respecto a 005 MAR los alumnos tienen la misma percepción frente al anterior, pero hay un elemento fundamental que hace la diferencia, en este caso, vela por conocer y establecer relaciones comunicativas entre estudiantes- padres de familia-docente con el fin de crear un ambiente de confianza, seguimiento continuo y permanente de los procesos académicos.

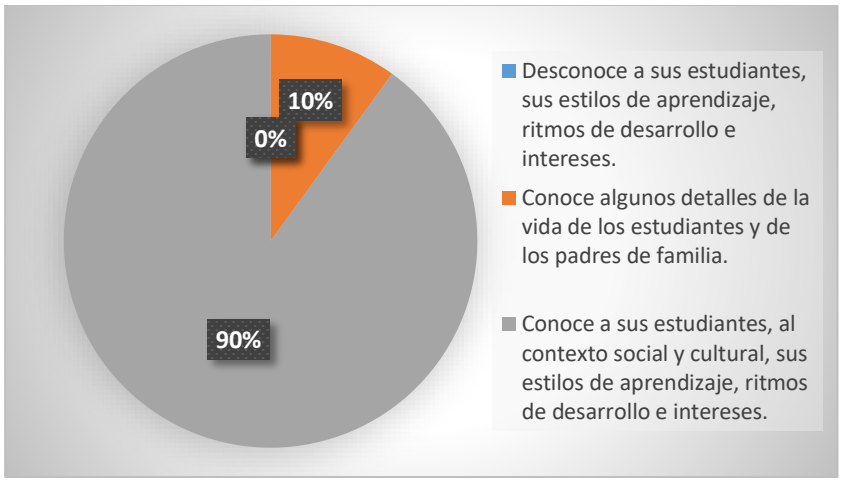


Figura 6. 001JSS y 005MAR Docentes conocedores de los estudiantes.

Ahora se pueden apreciar dos resultados opuestos a los anteriores con relación a 002DMR y 004JJP pues en este caso los estudiantes consideran que los docentes conocen algunos detalles o simplemente se limitan a su práctica sin comprender sus realidades y por su puesto sus diversos procesos de enseñanzas, elementos que están directamente relacionados a lo expresado en las entrevistas aplicadas a los profesores; lo dicho hasta aquí, supone una correlación entre las estrategias evaluativas y el rol docente que, por supuesto no favorece los procesos integrales y formativos que deben tener los estudiantes, es decir, no conlleva a que los estudiantes construyan significados que aporten a su bagaje en los diferentes contextos en que se desarrollan tal como lo enuncia Ianfrancesco (2005) y Casanova (2011).

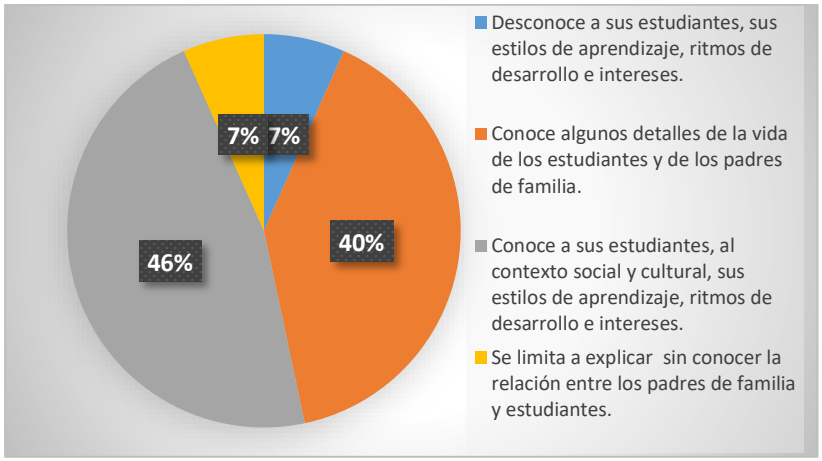


Figura 7. 002DMR y 004JJP Desconocimiento de realidades de los estudiantes.

6.3.4 Docente monitor del proceso formativo.

Según el estudio, en las áreas que se han tomado como referente, imperan maestros que esporádicamente evalúan elementos conceptuales del proceso académico del estudiante, dicho de otro modo, los docentes carecen de estrategias formativas como facilitadores y guías que favorezcan al desarrollo de capacidades y habilidades de los protagonistas del proceso de formación, que en este caso son los estudiantes. O sea que, la práctica evaluativa no se hace de forma permanente para monitorear el proceso formativo que llevaron los estudiantes a la adquisición de competencias, ni mucho menos a partir de los resultados reorientan la práctica evaluativa. Éste análisis se da a partir de las evidencias recolectadas tanto a nivel de docentes como estudiantes (entrevistas – cuestionarios).

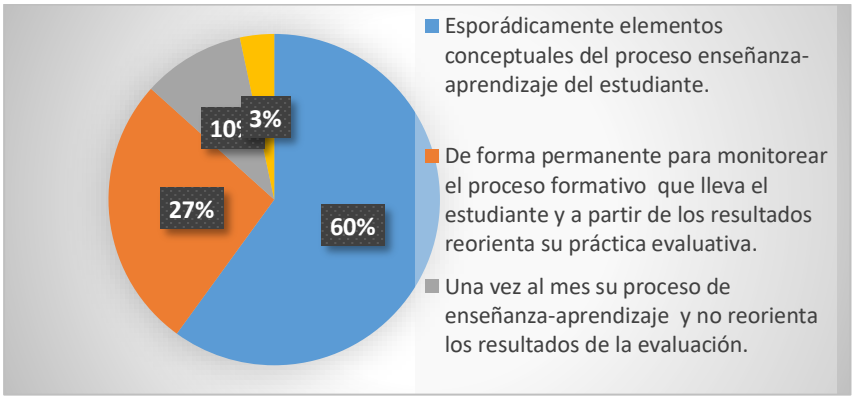


Figura 8. Docentes que poco monitorean el proceso formativo.

6.3.5 Docente que implementa estrategias de apoyo para superar dificultades

Respecto al uso de estrategias que el docente emplea en su práctica evaluativa llama la atención los resultados de 001JSS pues los estudiantes consideran que a la hora de evaluar **a**naliza, diseña e implementa estrategias permanentes de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y les dan recomendaciones a padres de familia y docentes, no obstante, en el momento que se aplicó el instrumento de indagación, en este caso la entrevista a

docentes, no enunciaron una gama amplia de estrategias evaluativas que contribuyera con el logro de metas en el proceso formativo, es decir no conoce la diversidad de estudiantes si se emplea variedad de estrategias porque no se tienen una visión clara sobre las dificultades que permea el proceso ni mucho menos pueden determinar qué sigue, para dónde se debe encaminar ni cómo llegar a un proceso formativo.

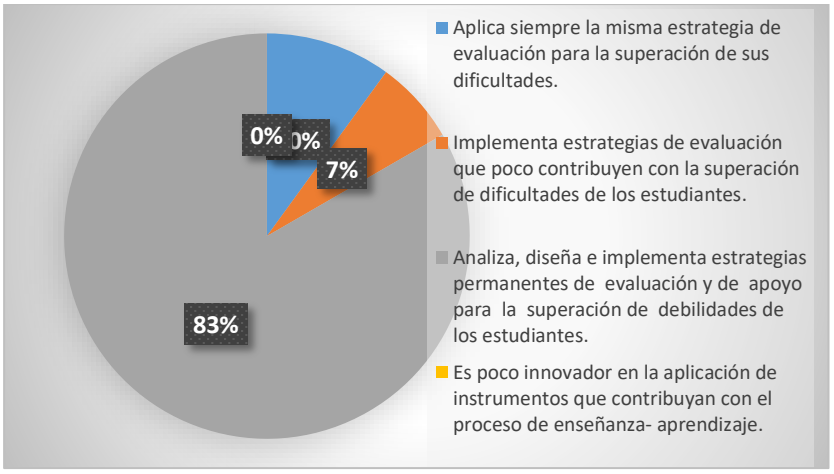
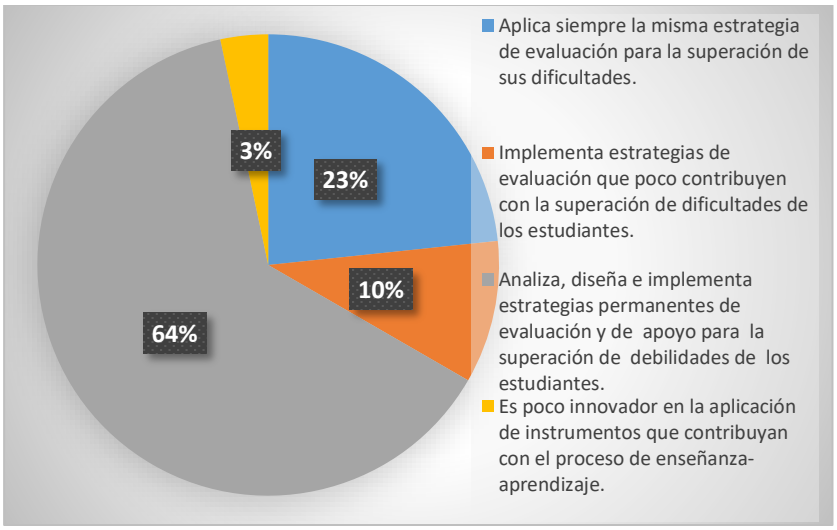


Figura 9. 001JSS Implementación de estrategias de apoyo.

En el caso de 005MAR, tiene claro el uso de diferentes estrategias que contribuyan con el proceso formativo, enuncia dos que llaman la atención como lo son la gamificación y el aula invertida, sin embargo, los resultados no favorecen esa apreciación, pues hay un dato amplio que expresa que siempre aplica la misma estrategia de evaluación para la superación de sus dificultades.



*F*igura 10. 005MAR Implementación de estrategias de apoyo.

Caso contrario sucede con 002DMR y 004JJP pues tienen dificultades a la hora de enunciar el tipo de estrategias usadas en la práctica evaluativa y eso se puede correlacionar al comparar las evidencias recolectadas dentro del proceso investigativo ya que implementan estrategias de evaluación que poco contribuyen con la superación de dificultades de los estudiantes, y finalmente son poco innovadores en la aplicación de instrumentos que contribuyan con el proceso de enseñanza de los estudiantes.

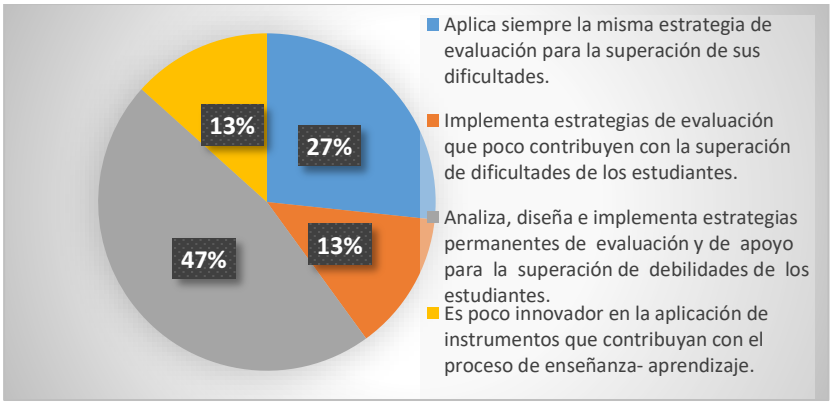


Figura 11. 002DMR y 004JJP Implementación de estrategias de apoyo.

En virtud de todo lo anterior, a pesar de saberse que los procesos académicos que van enfocados desde la evaluación formativa como estrategia innovadora que mejora el rendimiento

académico y la formación integral de los estudiantes, no está contribuyendo con ese cambio de pensamiento que tanto apremia a la educación, porque no se tienen en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de la diversidad de estudiantes. Es preciso recordar que:

> El currículum educativo, entendido de forma amplia, es decir, como conjunto de experiencias formativas que la escuela ofrece al alumno, y no como programa o plan de estudios que solo indica los "temas" que se deben "aprender" (¿o memorizar?), hay que repensarlo para que efectivamente cumpla su función educativa, no vaya a ser que, manteniendo rutinas de siglos pasados. (Casanova 2011, p.3)

6.3.6 Docente promotor del diálogo y apoyo académico.

Ahora partiendo de los supuestos de un poco más de la mitad de la muestra de estudiantes y lo expresado por los docentes de las áreas que abarca el proyecto, llama la atención que en el momento de atender a los estudiantes, los maestros presentan algunas estrategias de apoyo para superar las dificultades. Todo esto parece confirmar que los docentes le han dado poca relevancia a mantener diálogo permanente con los padres de familia y estudiantes, esto con el fin de presentar los resultados de la evaluación, el plan de actividades para la superación de las debilidades, y acordar los compromisos.

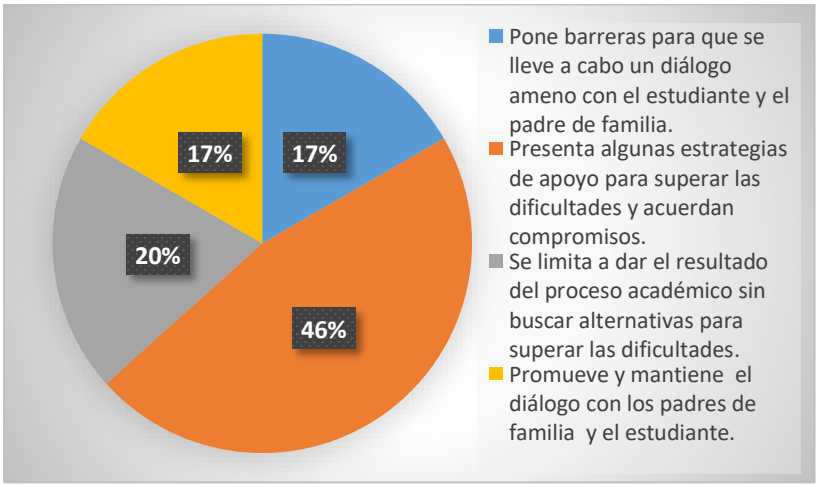


Figura 12. Maestros que apoyan a los estudiantes con estrategias.

Dada la interpretación de los resultados, se estaría omitiendo un elemento fundamental del Decreto 1290 de (2009), pues este busca que los actores del proceso formativo llámense docentes, estudiantes y padres de familia sean protagonistas activos del proceso de evaluación formativa de los estudiantes, ya que en este caso los docentes deben brindarles las herramientas necesarias a la diversidad de los estudiantes para que puedan alcanzar el desarrollo de competencias y habilidades en los diferentes campos del conocimiento. En ese sentido Arnaiz (1996) enuncia que:

> En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del curriculum apropiado. No se espera que los estudiantes consigan un curriculum de aula predefinido y standard que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades. (p.8)

6.3.7 Docente que retroalimenta la práctica evaluativa.

Con referencia a la información suministrada por un poco más de la mitad de la muestra de estudiantes, ellos consideran que el docente después de su práctica evaluativa en el caso de 001JSS realiza un proceso continuo de retroalimentación mientras un poco más de la cuarta parte manifiestan que este proceso lo realizan algunas veces.

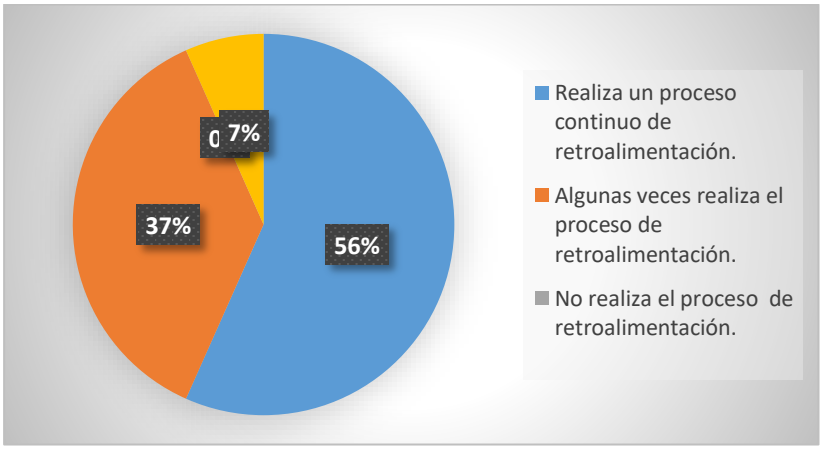


Figura 13. 001JSS Proceso de retroalimentación.

En el caso de 002DMR, 004JJP Y 005MAR, los resultados no fueron favorables pues menos de la mitad de la muestra hicieron énfasis que esos procesos de retroalimentación lo realizaban algunas veces.

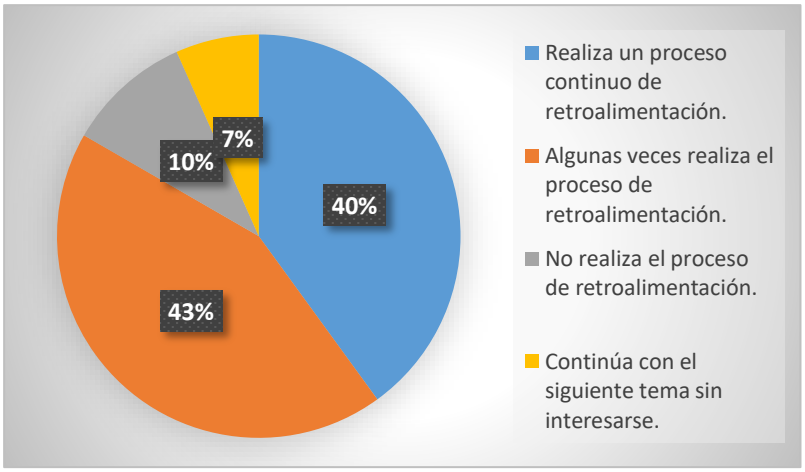


Figura 14. 002DMR, 004JJP y 005MAR Proceso de retroalimentación.

Antes de entrar en consideración de los resultados, los docentes de las diferentes asignaturas durante la entrevista coincidieron en que realizaban procesos de retroalimentación después de terminada la práctica evaluativa, es decir hicieron énfasis en que los estudiantes descubrieran qué lograron y qué no alcanzaron; atendiendo a esas consideraciones cabe resaltar que en ningún momento se puede inferir que los docentes contribuyeron para que las dificultades que aún persistían se pudieran superar de manera autónoma a partir del proceso enseñanza.

No obstante, el proceso de retroalimentación es válido siempre y cuando el docente brinde herramientas a los estudiantes para que superen dificultades, y a su vez se autoevalúen, reflexionen y tomen decisiones que favorezcan el proceso formativo. Es decir, que la

retroalimentación sea la base para monitorear las fortalezas y dificultades que tienen los educandos y que a su vez les sirva para que tomen decisiones frente a su proceso formativo; de esta forma los estudiantes se van a convertir en sujetos activos, autónomos y reflexivos del proceso formativo.

6.3.8 Docente que toma decisiones.

El siguiente aspecto hace referencia a qué hace el docente cuando los estudiantes tienen dificultades en su proceso académico, para ello se identificaron elementos que llaman la atención dentro del proceso investigativo, por un lado los profesores 001JSS y 002DMR según los estudiantes dan información nueva, es decir les ofrecen variedad de estrategias y realizan cambios inmediatos en su proceso formativo para superar las debilidades y consolidar las fortalezas del proceso de enseñanza - aprendizaje desde los intereses y ritmos de desarrollo de cada uno. Sin embargo, como se ha enunciado a lo largo de los resultados, las evidencias aportadas por los docentes no corroboran esa información sino por el contrario la contradicen ya que no enuncian variedad de estrategias y en el caso de las estrategias de motivación las enfocan hacia la evaluación sumativa de tipo conductista donde impera “el premio”; en ningún momento hablan de estrategias que permitan activar los conocimientos previos que tienen los estudiantes o que por sus ritmos y estilos de aprendizaje se vean motivados para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan con el desarrollo integral de los estudiantes.

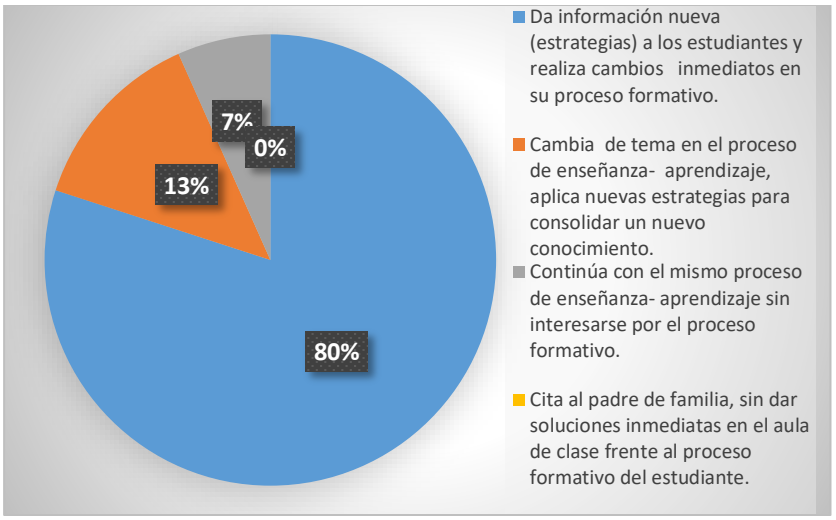


Figura 15. 001JSS y 002DMR Toma decisiones en el proceso formativo.

Atendiendo a lo expresado por los estudiantes con referencia a 004JJP y 005MAR no tienen la misma visión comparado con los docentes anteriores, consideran que las estrategias que contribuyen con el proceso integral son pocas, y que contrario a los maestros anteriores continúan con el mismo proceso de enseñanza sin interesarse por el proceso formativo y la superación de debilidades de cada uno de sus estudiantes, es decir omiten los intereses y ritmos de desarrollo de cada uno de ellos sin interesarse por el proceso formativo que contribuya con el desarrollo integral de los educandos.

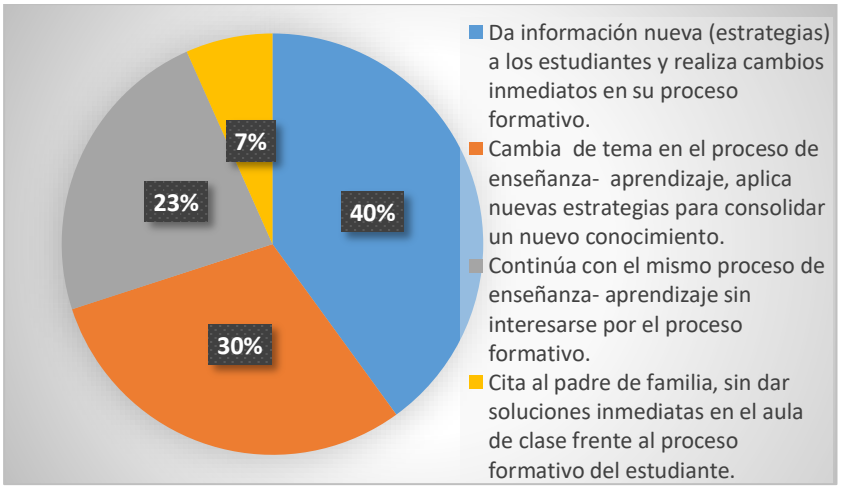


Figura 16. 004JJP Y 005 MAR Toma de decisiones en el proceso formativo.

A partir de las evidencias anteriores, en este caso se hace necesario centrar la práctica evaluativa en un proceso formativo y para ello, los docentes deben asumirlo dentro de su práctica en el momento de planear las clases con sus respectivos objetivos y metas que quieran alcanzar, éstas a su vez deben integrarse dentro de la práctica evaluativa con intencionalidad pedagógica formativa tal como lo enuncia el Decreto 1290 de (2009), Casanova (2008) y Arnaiz (1996) ya que esta práctica es dada como oportunidad de mejoramiento y aprendizaje permanente del estudiante dentro del proceso formativo.

6.3.9 Docente constructor de trabajo cooperativo e inclusivo entre pares.

Prosiguiendo el análisis ahora se da apertura a cómo el maestro desde la evaluación hace procesos de construcción cooperativo e inclusivo, para ello la visión que tienen los estudiantes frente a 001JSS es favorable, pues más de tres partes de la muestra consideran que tanto el docente y estudiantes trabajan en equipo para que se puedan obtener unos resultados idóneos en el proceso formativo; es decir que el proceso de aprendizaje es integral y responde a los requerimientos que enuncia el MEN en los diferentes documentos y guías que corresponden al ámbito educativo, en especial al Decreto 1290 (2009).

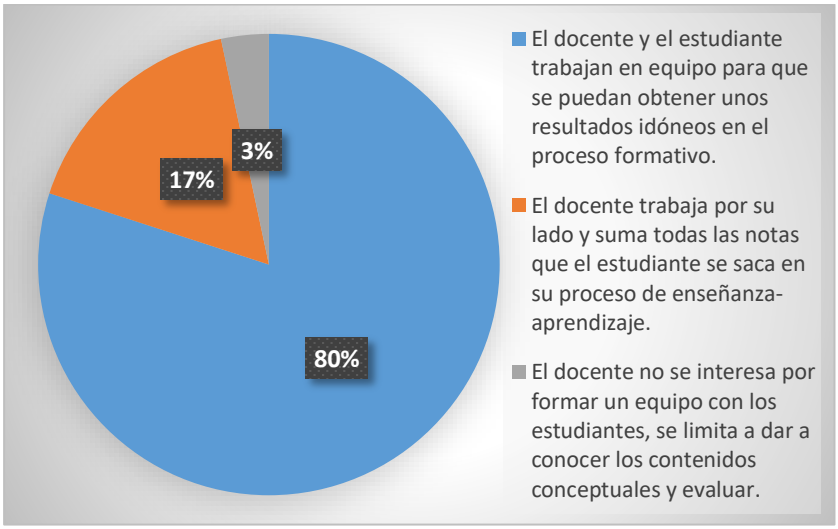


Figura 17. 001JSS Construcción de trabajo cooperativo e inclusivo.

Mientras que con 003DMR, 004JJP y 005MAR los estudiantes consideraron que el trabajo en equipo tiene poca relevancia en los procesos inclusivos , pues menos de la mitad de la muestra tienen una valoración asertiva frente a los procesos evaluativo , de acuerdo a la información analizada le dan bastante relevancia a la suma todas las notas que saca en su proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, desconocen el trabajo en equipo y los procesos inclusivos que se debe llevar a cabo por medio de la práctica evaluativa desde una perspectiva inclusiva y diversa.

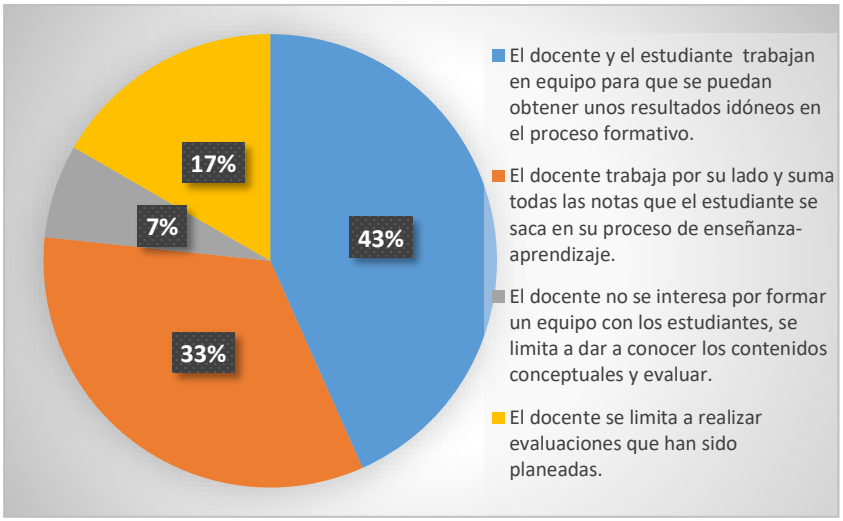


Figura 18. 002DMR, 004JJP y 005MAR Construcción de trabajo cooperativo e inclusivo.

Si se contrastan los significados que le asignaron al trabajo cooperativo a partir del aprendizaje entre pares es claro que no se da ese proceso en el aula excepto a una estrategia de aula invertida que enunció 005MAR en la entrevista, pues allí la maestra es mediadora y son los estudiantes quienes toman las decisiones a partir de los procesos reflexivos que hacen mediante la autoevaluación y coevaluación. El resto de los docentes tienen una concepción errónea del trabajo cooperativo entre pares, pues no tienen claro la integración que debe tener el docente y el estudiante con la nueva concepción sobre los procesos de enseñanza y la práctica evaluativa desde una perspectiva diversa e inclusiva; esto implica un trabajo con mucha

disposición para cada uno de los actores que hacen parte del proceso formativo, pues se deben tener en cuenta diversas herramientas y estrategias que mejoren el avance individual, la motivación y las metas de aprendizaje que contribuyan con la formación integral de los estudiantes y por su puesto el docente no está exento del trabajo, pues debe apoyarse de notas de campo, análisis de los resultados de la evaluación y re direccionamiento de la práctica evaluativa y por su puesto su propia autoevaluación.

6.3.10 Docente que planifica y organiza desde la diversidad de estudiantes.

Finalmente, atendiendo a todas las consideraciones que implican los procesos investigativos se toma como referente a cómo el docente asume con responsabilidad la planificación y organización del proceso de enseñanza y para ello hay una apreciación variada; pues los estudiantes consideran que 001JSS y 002DMR asumen con responsabilidad la diversidad de estudiantes y contribuye con los procesos de autoevaluación para que desde esa perspectiva se puedan reorientar las actividades de apoyo y se pueda alcanzar las competencias y las habilidades. Sin embargo, en ningún momento los docentes en mención enunciaron que se tuviera en cuenta la diversidad de estudiantes en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

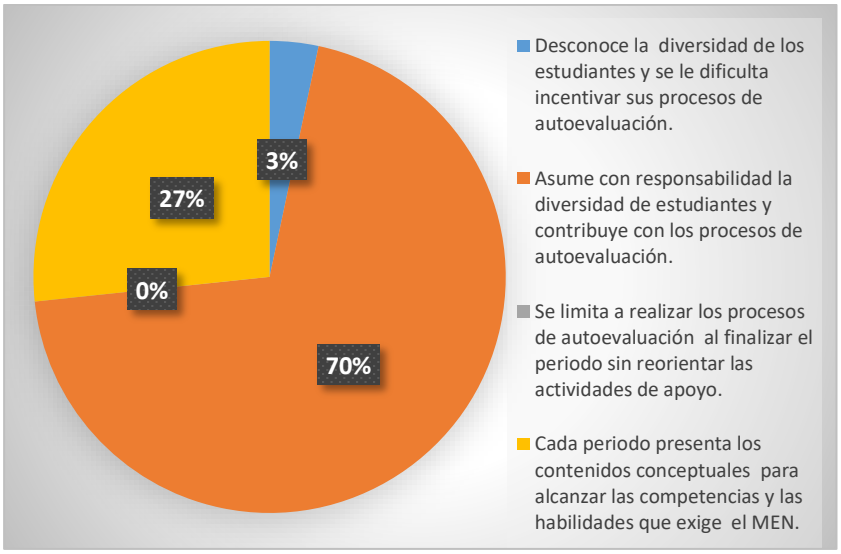


Figura 19. 001JSS y 002DMR Planeación desde la diversidad de estudiantes.

Mientras que con 004JJP y 005MAR la visión no es favorable porque más de la mitad de la muestra consideran que desconocen la diversidad de estudiantes y se le dificulta incentivar sus procesos de autoevaluación para que desde esa perspectiva se puedan reorientar las actividades de apoyo y se pueda alcanzar las competencias y las habilidades que exige el MEN o que se limitan a realizar los procesos de autoevaluación al finalizar el periodo sin reorientar las actividades de apoyo o que simplemente cada periodo presenta los contenidos conceptuales para alcanzar las competencias y las habilidades sin realizar otro proceso que contribuya a la diversidad de estudiantes; de igual manera como los docentes anteriores en ningún momento expresaron que tuvieran en cuenta los procesos inclusivos desde la diversidad de estudiantes.

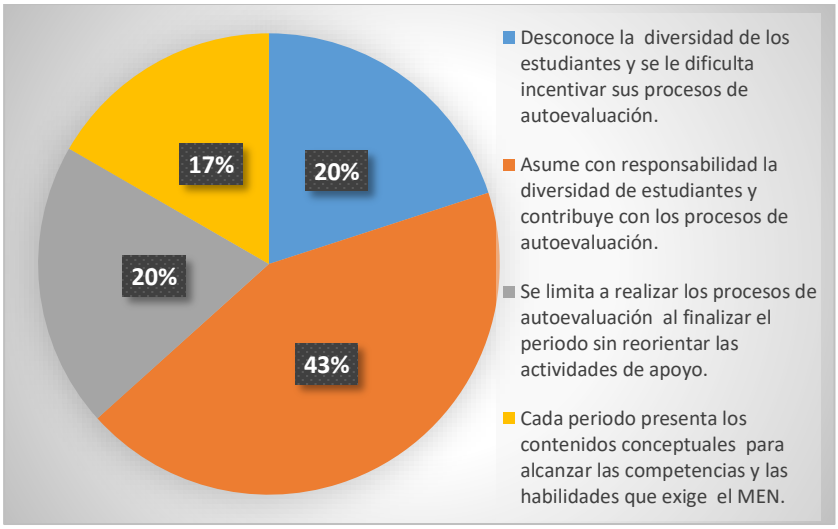


Figura 20. 004JJP y 005MAR Planeación desde la diversidad de estudiantes.

Partiendo de los supuestos anteriores y la realidad actual de la educación en las aulas de clase es imperante la diversidad de estudiantes, esto implica desde la práctica evaluativa el uso de estrategias de motivación, procesamiento de información, significación desde la contextualización e intercontextualización y metacognición desde los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes que contribuyan con la transformación del proceso de enseñanza.

Es evidente que los procesos formativos en la actualidad deben dar respuesta a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, esto sugiere el trabajo cooperativo entre pares desde la diversidad e inclusión de los diferentes actores que hacen parte del proceso educativo.

6.4 Inclusión desde la Evaluación

La cuarta categoría denominada inclusión desde la evaluación hace referencia a la habilidad que tiene el docente para que desde la práctica evaluativa se hagan procesos de inclusión desde la participación y el reconocimiento a la diversidad, en miras de fortalecer los procesos de inclusión ante la diversidad de estudiantes.

La inclusión es un mecanismo primordial en los procesos académicos que se llevan a cabo en las aulas de clase; para ello, el papel que desempeña la evaluación en los procesos formativos debe favorecer a la diversidad de estudiantes que impera en las instituciones educativas del país, por tal razón, la participación es una estrategia fundamental que permite socializar y apropiarse de los diferentes elementos contextuales e intercontextuales que permea el ámbito académico y esta a su vez convierte en protagonista a los estudiantes, quienes deben desempeñar un papel fundamental dentro de la práctica evaluativa.

Ante todo, el reconocimiento a la diversidad debe sumarse como valor y riqueza a los procesos que se llevan a cabo dentro y fuera del ámbito escolar, para ello el docente tiene que contribuir con prácticas evaluativas abiertas y flexibles donde el trabajo cooperativo sea un elemento integrador de la diversidad de aprendizajes que tienen los estudiantes, en la construcción sólida de sus conocimientos. No obstante, el maestro debe ser consiente que los avances en los procesos de inclusión van a dar siempre y cuando haga un adecuado seguimiento, ajuste y reorientación a su práctica evaluativa. A continuación se va analizar cómo los docentes de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias sociales llevan a cabo esos

procesos de inclusión desde la evaluación; para ello desde los datos recolectados en el diario de campo durante la investigación surge la siguiente información:

Tabla 4

Categoría Inclusión desde la Evaluación

Subcategorías	Categoría
Participación	
Reconocimiento a la diversidad	Inclusión desde la evaluación
Trabajo cooperativo	
Seguimiento a la práctica evaluativa	

6.4.1 Participación.

Atendiendo al proceso investigativo, analizando la inclusión desde la práctica evaluativa, es evidente que en el caso de Lengua Castellana se presentan tropiezos que no permiten que este elemento llegue a buen fin, ya que en el momento de participación los estudiantes hablan sin escucharse entre sí, por lo tanto, es difícil que se pueda realizar algún tipo de reflexión; es innegable que cuando hay participación permanente, el interés y la motivación de los educandos aumenta y de esta manera se estaría apostando a que ellos empiecen a construir su propio aprendizaje.

En el área de Matemáticas la participación es dirigida por el docente quien va retroalimentando los procesos de evaluación realizados la clase anterior; en este caso los estudiantes no son quienes desempeñan el papel protagónico de la participación sino por el contrario es el docente; la idea de esta estrategia es que el profesor deje que el papel protagónico sea de los estudiantes para que ellos vayan identificando sus niveles de desempeño y que a su vez les sirva para autoevaluarse y tomar las medidas necesarias para mejorar sus

procesos académicos desde la evaluación inclusiva. Durante el proceso de observación se pudo inferir que ese proceso de retroalimentación y participación poco contribuyó con la construcción de saberes de los estudiantes ya que no se incluyó a la totalidad de estudiantes en el proceso sino a los que tenían dominio del tema.

Siguiendo la participación de los estudiantes en Ciencias Naturales, en una de las clases se puedo considerar como una estrategia que promueve al aprendizaje ya que a partir de unos elementos teóricos propios del área algunos estudiantes realizaron una reflexión a partir del ciclo del agua, ejemplo propio de la vida de los estudiantes, estos elementos llevaron a que beneficiaran el pensamiento crítico y la intercontextualización a partir de elementos teóricos propios de las Ciencias Naturales. Atendiendo a esta reflexión cabe destacar que este proceso de participación en el área no es continuo en todas las clases, por lo tanto se hace necesario que la práctica docente sea evaluada y reformulada para que como sucedió en una de las observaciones los estudiantes tomen el papel protagónico de los procesos evaluativos desde la participación en su proceso formativo.

Como seguimiento de esta actividad investigativa desde el papel que desempeña la evaluación en los procesos de inclusión desde el área de Ciencias Sociales la participación de los estudiantes gira en torno a los elementos teóricos que cada estudiante lee desde el libro guía y es el docente quien se encarga de decodificar la información leída por el alumno; desde esta perspectiva el docente es visto como el que todo lo sabe y lo conoce, propio de la escuela tradicional, en este tipo de participación no hay una reflexión mutua entre el estudiante y el maestro sino por el contrario una imposición de elementos teóricos que no contribuye con el proceso de enseñanza desde el enfoque formativo de la evaluación que se enuncia en el Decreto 1290 (2009).

Como resultado sobre los procesos de inclusión desde la participación en cada una de las áreas que hacen parte del proyecto de investigación, se puede decir que los maestros tienen un gran reto sobre cómo se está llevado la inclusión al interior de los procesos formativos desde la evaluación, dicho de otro modo, hay que evaluar y redireccionar las prácticas evaluativas ya que la exclusión es imperante en los estudiantes que tradicionalmente han sido relegados a sujetos pasivos en los procesos académicos.

Desde esta perspectiva se debe apostar al mejoramiento desde los procesos formativos que deben prevalecer al interior de las aulas, esto exige brindarle el papel protagónico a los estudiantes desde la participación dentro y fuera del aula de clases, ya que:

> El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de niños por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y en la de sus compañeros.(Arnaiz,1996, p.9)

De esta forma, el educando sentirá la necesidad de reflexionar frente a la labor que está llevando a cabo, tomar las decisiones necesarias desde la autoevaluación y por ende ser el protagonista de los procesos académicos desde la evaluación formativa e inclusiva.

6.4.2 Reconocimiento a la diversidad.

Dentro de este proceso de investigación no se podía dejar a un lado un elemento fundamental del contexto educativo, el reconocimiento a la diversidad; no obstante examinar la pluralidad de estudiantes que se encuentran en el aula de clases hace que se analice la diversidad enfocándola desde las capacidades de cada estudiante.

Ahora bien, en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, durante la observación se puedo evidenciar que utilizan estrategias como

exposiciones magistrales, elaboración de cuadros comparativos sin ninguna funcionalidad definida, mapas conceptuales sin explicar los parámetros que debe tener, talleres o actividades de clase que ocupan gran parte del tiempo y en donde cada estudiante hace lo que considera está bien; dados estos elementos se identifica que se desconoce a la pluralidad de estudiantes, es decir, los procesos de inclusión están relegados ya que los alumnos que presentan dificultades no alcanzan a comprender la exposición por pate del docente o no entienden las actividades que el profesor exige como complemento de la clase; por consiguiente no desarrollan las habilidades que necesitan para responder a los requerimientos del proceso formativo que debe tener la evaluación.

El conjunto de las evidencias recolectados en el diario de campo muestra que los docentes que hacen parte del proceso investigativo no consideraron las diferencias que hay en la diversidad de estudiantes, por consiguiente lo único que hicieron fue estandarizar el proceso de enseñanza y la evaluación. Esto implica que poco conocen a los estudiantes y, lógicamente hay poca comprensión y aceptación de la heterogeneidad en el aula; en consecuencia en la práctica evaluativa no se reconoce a la diversidad y los procesos de inclusión desde las capacidades de cada estudiante son mínimas.

La situación descrita invita a reflexionar ya que "la habilidad del profesor para promover la autodirección y el apoyo mutuo entre compañeros, son necesarias para sacar partido de la diversidad del potencial de aprendizaje y de la enseñanza" (Arnaiz, 1996, p.9). Es decir, cada estudiante es un universo único y por ende el docente debe brindar diferentes estrategias incluyentes, flexibles ante la diversidad para que esos procesos sean enriquecedores dentro del proceso formativo y que a su vez garantice el protagonismo del estudiante desde la participación

y el trabajo cooperativo. La diversidad imperante de las aulas de clase es una realidad que se debe afrontar con la aplicación de estrategias evaluativas desde los procesos formativos.

6.4.3 Trabajo cooperativo.

Llama la atención como las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Naturales le asignan significado al trabajo cooperativo, pues lo enfocan en compartir materiales de trabajo para los estudiantes que no los poseen, es decir, el trabajo en "equipo" es para los que no tienen libros. En Matemáticas y Ciencias Sociales impera el trabajo individual; siendo las cosas así, resulta claro que los maestros omiten esa oportunidad del trabajo cooperativo en los procesos evaluativos para construir procesos de enseñanza - aprendizajes significativos.

En este aspecto Ferreiro & Calderón(2000) consideran que "El trabajo de los alumnos en grupos cooperativos facilita la identificación por parte del maestro y también de los miembros de cada equipo de la zona de desarrollo potencial de cada uno y del equipo en su totalidad" (p.40). Cabe aclarar que el trabajo cooperativo además de servir para identificar ritmos, estilos de aprendizaje y conocer a los estudiantes es un camino para realizar procesos de inclusión, entender que todo un equipo no es homogéneo sino por el contrario impera la heterogeneidad donde la interacción permite compartir diferentes experiencias y aceptar que cada una de las personas del equipo es diferente y puede aportar desde sus saberes.

Volviendo la mirada a los hallazgos encontrados dentro de este proceso de investigación se puede afirmar que los maestros de las diferentes áreas no se han dado cuenta que con el trabajo cooperativo aparte de dar razón de los contenidos conceptuales que exige el MEN ofrece un abanico de posibilidades para dar protagonismo al estudiante, propio del proceso formativo e inclusivo que añora la educación en la actualidad.

Atendiendo a estas consideraciones el rol docente desde la inclusión en la evaluación giraría en torno a realizar una planificación donde tenga como elemento fundamental la diversidad de estudiantes y la evaluación de su práctica evaluativa constante, donde tome como referente técnicas y estrategias de trabajo que le contribuyan a reflexionar sobre el papel protagónico de los estudiantes, y que además les permita experimentar, comparar y desarrollar pensamiento crítico y reflexivo; de esta manera se estaría contribuyendo a que los educandos adquieran competencias y habilidades desde sus contextos de aprendizaje.

6.4.4 Seguimiento a la práctica evaluativa.

Para realizar procesos de inclusión desde la evaluación se hace necesario que cada docente haga seguimiento a su práctica evaluativa; partiendo de las evidencias y los datos analizados en esta investigación se puede afirmar que los docentes de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales con poca frecuencia hacen este tipo de ejercicio ya que se dedican a evaluar contenidos conceptuales después de terminar un tema y omiten que la evaluación es constante, simplemente se quedan en la evaluación sumativa que asigna una nota numérica y que en algunas ocasiones hacen el proceso de retroalimentación sin la participación y el protagonismo de los estudiantes.

También se pudo evidenciar que para contrarrestar los efectos negativos de las notas poco satisfactorias de los estudiantes apareció un nuevo taller que ayuda “a mejorar” las valoraciones negativas que se sacaron.

En otras palabras la evaluación no es un referente de reflexión para reorientar ni reevaluar la práctica evaluativa del docente ni va enfocado hacia la toma de decisiones que contribuyan con la inclusión desde las capacidades intelectuales, los intereses, los conocimientos previos, las habilidades, los ritmos y estilos de aprendizaje. Dada esta afirmación se puede enunciar que a

partir de lo observado y analizado los procesos evaluativos no tenían criterios claros que sirvieran como referente al docente para tomar decisiones que favorecieran a la diversidad de educandos ni las evaluaciones estaban adecuadas a las necesidades de cada uno, sino por el contrario, imperaba la estandarización de los procesos evaluativos. Dado el análisis anterior hay que reflexionar y:

> Conceptualizar la evaluación como un proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, desde que comienza ese proceso, permite valorar lo conseguido y, en consecuencia, tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad educativa del aprendizaje, de la enseñanza y, en definitiva, del conjunto del sistema educativo. (Casanova, 2011,p.84)

Sin duda alguna, y reflexionando desde las evidencias encontradas, la evaluación debe ser flexible, dinámica y continua, cuyo propósito sea extraer información para realizar el seguimiento personalizado a cada estudiante con el fin de adaptar a sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. A su vez, se debe hacer uso de las diferentes estrategias que ofrece la evaluación formativa donde impere el trabajo cooperativo y la participación de las familias; con este enfoque se estaría dando protagonismo y participación en los procesos formativos de los estudiantes; elementos propios de los procesos inclusivos de la actualidad.

7. Conclusiones

A partir del trabajo de investigación realizado en el Colegio Salesiano San Medardo, se pudo evidenciar que los procesos de inclusión en las prácticas evaluativas ante la diversidad de estudiantes no responde a los criterios de evaluación establecidos en el PEI y el PEPS ya que las prácticas evaluativas no responden al carácter formativo e integral que se enuncia en el SIEE.

De acuerdo a los aspectos anteriores se hace necesario reflexionar que la inclusión es un elemento fundamental en los procesos académicos que se llevan a cabo dentro y fuera del aula de clase ya que la diversidad ha permeado el contexto educativo y para ello los docentes son los responsables de brindarles estrategias formativas de acuerdo a los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

A partir de la exploración realizada se analizó la manera como los maestros desarrollaron la práctica evaluativa en población diversa desde una perspectiva inclusiva, de ello emergieron las siguientes conclusiones:

Las estrategias que se emplean en la evaluación deben favorecer el desarrollo continuo y permanente de los estudiantes; por tal razón, la motivación como estrategia de aprendizaje es un elemento fundamental de la práctica evaluativa, sin embargo en el proceso investigativo se pudo evidenciar que en ningún momento los docentes de las diferentes áreas del conocimiento aplicaran estrategias formativas que contribuyeran para que la motivación se activara y por consiguiente, cada estudiante alcanzara las metas a partir de la motivación. Llama la atención que en la mayoría de los casos la motivación fue concebida desde el conductismo, donde “el premio” es el eje dinamizador de la evaluación sumativa y con ello de los puntos positivos fueron el centro de atención de los estudiantes, elemento que va en contravía del Decreto 1290 (2009).

Por otra parte, se pudo analizar que las estrategias de procesamiento de información que los docentes brindaron a los estudiantes no ofrecieron un sin número de posibilidades para que estuvieran en la capacidad de categorizar la información, establecer relaciones y construir significados; no obstante, a pesar de tener claridad a qué hace referencia este tipo de estrategias no ofrecen una gama amplia para que los estudiantes puedan construir significados, tomar decisiones y que por ende, fueran una opción clara para alcanzar las metas desde los ritmos y estilos de aprendizaje.

En cuanto a los procesos de intertextualización e intercontextualización se evidenció que los docentes no saben en qué consiste este proceso y por ende, desconocen cómo llevarlo a cabo desde la práctica evaluativa; es evidente que es necesario que surja un proceso reflexivo frente a este tipo de estrategia ya que es una posibilidad grande para que los estudiantes puedan realizar procesos de construcción de significados a partir de los diferentes contextos que ofrece la intertextualización.

En lo que se refiere a estrategias metacognitivas, igual que las estrategias anteriores el grupo que hizo parte de la investigación desconocen que los estudiantes a partir de este tipo de estrategias pueden mejorar su proceso formativo desde la práctica evaluativa y que por consiguiente, es una posibilidad para llevar a cabo procesos de inclusión ante la diversidad de estudiantes.

Como complemento de la práctica evaluativa el rol que desempeñan los docentes juega un papel fundamental en el proceso formativo de los estudiantes, este debe caracterizarse por ser un orientador, constructor de trabajo en equipo, retroalimentador de los procesos académicos, conocedor no solo del contexto sino de los ritmos y estilos de aprendizaje, un monitor e implementador de estrategias que permitan formar seres integrales a partir del trabajo

cooperativo e inclusivo; a pesar de todas esas características que debe tener para contribuir con los procesos formativos desde la práctica evaluativa se evidenció que existe una contradicción entre lo que expresaron los estudiantes y lo que se observó durante la investigación pues en ningún momento se evidenció que los docentes ofrecieran elementos innovadores que desarrollaran competencias y habilidades para apropiarse del conocimiento y permitir que se pudiera interrelacionar con el diario vivir de los estudiantes; la práctica evaluativa se limitó a la evaluación tradicional de los aprendizajes puesto que simplemente giró en torno a lo sumativo, no se tuvieron en cuenta estrategias que estuvieran vinculadas a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes; el docente fue quien tuvo el papel protagónico en el proceso de enseñanza, es decir, se limitó a proporcionar información y mantener el dominio del grupo; en ningún momento hubo un cambio de roles donde el maestro se viera como el mediador y orientador del proceso formativo desde la práctica evaluativa.

Los procesos de retroalimentación no contribuyeron para que los estudiantes que persistían con dificultades pudieran superarlas a partir de nuevas estrategias, simplemente se limitaron a dar las respuestas e interactuar con los estudiantes que tenían dominio del tema y no con los que persistían con las dificultades, es decir, no se hicieron procesos de inclusión ante la diversidad de estudiantes, ritmos y estilos de aprendizaje que tiene cada uno. Es preciso reflexionar que para que los procesos de retroalimentación sean válidos el docente orientador debe brindar estrategias que permitan que el estudiante supere las dificultades a partir de la autoevaluación, y que éste a su vez tome las decisiones que favorezcan su proceso formativo.

La toma de decisiones desde la práctica evaluativa es un proceso que debe llevar de forma continua el docente a partir del rol que desempeña en el aula, empero, los resultados obtenidos muestran que los maestros continúan con el mismo proceso de enseñanza, desconociendo la

realidad del proceso formativo, es decir que no autoevalúan su práctica evaluativa a partir de los resultados y por consiguiente omiten el momento donde se debe ajustar la práctica y reorientar las metas que se quieren alcanzar para que la práctica evaluativa este dada como una oportunidad de mejoramiento permanente que favorezca a la diversidad de estudiantes a partir de procesos inclusivos desde los ritmos y estilos de aprendizaje.

Si bien es cierto que la evaluación formativa es una opción para que la diversidad de estudiantes adquieran competencias y habilidades, los docentes que hicieron parte del proyecto de investigación tienen una concepción errónea frente a diversas estrategias formativas, en este caso le asignaron significados equívocos al trabajo cooperativo entre pares, consideraron que era equivalente al trabajo en equipo; es decir no comprenden que este tipo de estrategia hace referencia a que tanto el docente como el estudiante cumple un rol dentro del aula de clase y es el último quien es el protagonista del proceso que favorece el aprendizaje de los estudiantes que en algún momento han perdido la motivación durante el proceso de formación.

El papel que desempeña la práctica evaluativa en los procesos de inclusión es un mecanismo que debe permear las aulas de clase, para ello tanto las instituciones educativas como los docentes deben tener claro las estrategias formativas que aplican en las evaluaciones para que favorezca a la diversidad de estudiantes y sean ellos quienes desarrollen competencias y habilidades a partir de los procesos evaluativos.

Aunque algunos docentes trataron de llevar a cabo procesos de inclusión desde la participación, en la mayoría de los casos se vio truncada por diferentes aspectos entre ellos la falta de dominio de grupo y poca escucha por parte de los estudiantes hace que no se puedan desarrollar procesos de reflexión que favorezcas las prácticas evaluativas; en otros casos son los docentes quienes toman el papel protagónico en los momentos de participación y los estudiantes

quedan relegados porque es el docente quien posee el conocimiento, es decir no hay una construcción de significados a partir del trabajo entre pares sino por el contrario la retroalimentación y la práctica evaluativa son de tipo conductista. En otro caso el docente trató de hacer un trabajo inclusivo y participativo pero simplemente se quedó en una clase nada más; en últimas se puede afirmar que la participación no contribuye con el proceso de enseñanza desde la evaluación formativa y es ahí donde los docentes deben hacer un alto en el camino y reorientar las prácticas para que la diversidad que ha sido relegada a lo largo de los años desempeñe el papel protagónico que enuncian autoras como Arnaiz (1996) y Casanova (2008).

Por otra parte, se identificaron elementos que muestran que los docentes a pesar de ofrecer estrategias fallaron en la aplicación de éstas antes de la práctica evaluativa ya que no se enunciaron las metas que se querían alcanzar; cuando un estudiante tiene claro esos objetivos, sabe a dónde debe llegar, sin embargo, la pluralidad de estudiantes en la mayoría de los casos no comprendieron las estrategias y por consiguiente, cada quien hizo lo que consideró estuvo bien; es decir el proceso evaluativo se estandarizó y no se consideró a la diversidad de estudiantes, en consecuencia los procesos de inclusión ante las capacidades de los estudiantes quedaron relegadas ante la homogenización del proceso de enseñanza.

Finalmente, la práctica evaluativa carece de planeación que favorezca la diversidad de estudiantes ya que los resultados no se toman como referente de reflexión frente al papel que desempeña el estudiante en el proceso formativo sino por el contrario es un proceso que es única y exclusivamente responsabilidad de los estudiantes.

8. Limitaciones

La investigación denominada la evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes es de relevancia académica en los procesos de enseñanza que se llevan a cabo dentro del contexto educativo, sin embargo son muy pocas las investigaciones que hayan unido dos componentes fundamentales, evaluación e inclusión ante la diversidad imperante de las aulas, elementos que hacen complejos la consecución de antecedentes teóricos.

Otro aspecto relevante a considerar fue la importancia de escoger el sustento teórico que sostuviera el proceso investigativo, ya que hay mucha literatura de los dos componentes que sustentan la investigación evaluación e inclusión, pero es complejo encontrar estudiosos que enfoquen las dos categorías conceptuales al tiempo para que sustentan la investigación.

Por ser un tema poco investigado queda abierto para muchas reflexiones e investigaciones a futuro que permitan tener una visión amplia desde las diferentes aristas que permean la práctica evaluativa en el aula.

9. Recomendaciones

A la Institución

A partir de la investigación realizada se hace necesario una revisión de los planes de aula para que la práctica evaluativa sea en primera instancia constante y en segunda medida que corresponda con la evaluación formativa que se enuncia en el Decreto 1290 (2009). Cabe mencionar que esta debe ir encaminada no solo a los contenidos conceptuales sino actitudinales y procedimentales tal como se enuncia en la malla curricular de la institución, para que de esta manera, se tengan en cuenta los ritmos de aprendizaje y las capacidades en los procesos de enseñanza- aprendizaje desde la diversidad de estudiantes. Es decir, hay que fortalecer la práctica evaluativa evaluándola de forma permanente para poder ajustar los planes de aula y poder avanzar hacia la construcción y desarrollo de competencias de los estudiantes.

De igual manera, es evidente que se deben brindar capacitaciones sobre evaluación formativa y políticas de inclusión a todo el personal que hace parte de la Gestión Pedagógica, donde se incluyan talleres prácticos sobre motivación, estrategias formativas, rol docente y procesos de inclusión desde la práctica evaluativa para que se suplan las necesidades que se evidenciaron durante el proceso investigativo; y de esta manera, se puedan orientar las habilidades y conocimientos que tienen los docentes de las diferentes áreas del conocimiento y así puedan mejorar no solo su desempeño sino que contribuya con los procesos formativos desde la práctica evaluativa que tanto urge a los procesos inclusivos. De esta forma, los docentes asumirían nuevas responsabilidades que no solo implica el desarrollo profesional sino el alcance de las metas institucionales relacionadas con el desempeño académico de los estudiantes y el cumplimiento a lo establecido en el PEI-PEPS y el SIEE institucional.

También es de vital importancia realizar seguimiento continuo y permanente a la práctica evaluativa para que se ajuste a las necesidades de la diversidad de estudiantes, es decir los docentes deberían hacer parte de ejercicios permanentes de análisis y reflexión desde sus propias prácticas evaluativas y que además compartieran con sus pares académicos sus experiencias y de esos resultados reorientaran sus planes de clase en aras de brindar estrategias a la diversidad de estudiantes.

Ante todo lo enunciado hasta el momento, es necesario concertar mesas de trabajo en la que tanto los docentes como los directivos discutan temas concernientes a prácticas evaluativas tradicionales y formativas con relación a los procesos de inclusión; para que a partir de dicho análisis se pueda hacer una reforma curricular para que haya congruencia entre las políticas educativas, el Decreto 1290 de (2009), el PEI –PEPS institucional y la práctica evaluativa en el aula de clases; es decir, hacer que los docentes no solo se capaciten sino vivencien ejemplos reales, de experiencias propias de otros maestros con las que se puedan sentir identificados y que a partir de ellas puedan reflexionar y llegar a la conclusión que ellos también pueden hacer parte del cambio en los procesos de inclusión a partir de la evaluación formativa.

A los estudiantes

Además de fortalecer las prácticas evaluativas de los docentes, también es necesario concientizar a los estudiantes del rol que desempeñan en los procesos formativos como seres activos y protagonistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para que desde la autoevaluación y el trabajo cooperativo se reemplacen las estructuras tradicionales y se conviertan en aulas donde se trabaje en equipo, la enseñanza sea mutua y por ende, sean los estudiantes quienes participen en la construcción de su propia educación y la de sus pares académicos.

En virtud de lo anterior, también es indispensable que tanto los docentes como los estudiantes lideren procesos de retroalimentación permanente con el fin de enriquecer la práctica evaluativa y poder avanzar hacia la construcción de un proceso formativo integral.

A los padres de familia

En cuanto a los padres de familia y demás participantes de la Comunidad Educativa Pastoral se necesario concientizarlos sobre la importancia de implementar cambios en la cultura y significado de la práctica evaluativa; a fin de rezagar esa impronta donde evaluar es sacar una hoja y responder preguntas; y así, de esa manera, la evaluación tenga una percepción amplia en cuanto al uso de estrategias y herramientas metodológicas por parte del maestro – padre de familia y que por supuesto, el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje a partir de la autoevaluación de los procesos académicos que se llevan a cabo.

Finalmente, los padres de familia deben estar vinculados con el proceso formativo de los estudiantes para que exista cercanía entre estudiantes, padres de familia e institución educativa; es decir que los integrantes de la Comunidad Educativa Pastoral se conciban como un universo heterogéneo y diverso, al igual que los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes; cuando los padres de familia reconozcan la diferencia en los procesos formativos pueden ayudar a fomentar la participación y el trabajo cooperativo desde los diferentes contextos; está demostrado que cuando la familia está cerca a los procesos académicos de los estudiantes, los educandos pueden dinamizar de forma integral los procesos de enseñanza-aprendizaje y avanzan en sus procesos formativos.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estrategias de Evaluación Formativa.* Chile: Marcha Blanca. Recuperado de https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/12/DOC1-ev-formativa.pdf

Álvarez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Aragón, E. (2016). *Prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. España: Siglo Cero.

Arredondo, S. C., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.* Madrid: Pearson Educación.

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Colombia. Recuperado de http://defensoria.gov.co/public/pdf/DUDDHH2017.pdf

Cajiao, F. (2008). *¡Evaluar es valorar! Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula 2008 año de la Evaluación en Colombia.* Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.educarvirtual.com.co/UTILS/DOCUMENTOS_LEGALES/Guias/Evaluar_es_Valorar.pdf

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica.* México: Muralla.

Casanova, M. (2008). Evaluación, calidad y equidad, las claves del sistema educativo. Colombia. Recuperado de https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Evaluaci%C3%B3n%2C%20calidad%20y%20equidad%2C%20claves%20del%20sistema%20educativo%20por%20Mar%C3%ADa%20Antonia%20Casanova.pdf

Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa*. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4470/4896

Congreso de la Reoública de Colombia. (30 de Octubre de 1903). *Ley 39 de 1903*.[Por la cual se expide sobre instrucción pública]. Diario Oficial No. 11.931. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley General de Educación. [Por la cual se expide la ley general de educación]. Diario Oficial No. 41.214. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República. (8 de Noviembre de 2006). *Ley 1098*. [Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia]. Diario Oficial No. 46.446. Bogotá, Colombia.

Constitución Política de Colombia. (1991) 2da edición. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf

Cortés, F. (2014). *La evaluación en el aula como recurso para el mejoramiento del aprendizaje*. (tesis de maestría). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.

Creswell, J. (1994). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo.* Recuperado de http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf

De Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos.* Bogotá: Magisterio.

Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. (2004). Perú. Recuperado de https://www.dialogointercultural.co/assets/declaracion_universal_diversidad.pdf

Escudero, T. (2003). Desde los Tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y*

Evaluación Educativa. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025

Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., & Héléne, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa.* UOC.

Ferreiro, R., & Calderón, M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo.* Mexico: Trillas.

Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Siglo ventiuno.

Henández , P. (2015). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza.* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22741/Patricia%20Hernandez%20Capera%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández , R., Fernández , C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* Mexico: Mc Graw Hill Interamericana.

. Iafrancesco, G. (2005). *La evaluacicón integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias.* Bogotá D.C. Magisterio.

Jurado, F., Acevedo, M., Rodríguez, E., Barriga , C., & Rey, S. (2005). *Entre números. Entre letras: la evaluación: estudio de caso.* Bogotá, Colombia.

Maturana , G., & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio del docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Recuperado de https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/954

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa.* Mexico: Pearson Educación.

Méndez , A., Rojas, S., & Castro, J. (2016). *Prácticas pedagógicas para atención a la diversidad*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizaalez, Manizalez, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional . (11 de Febrero de 2002). *Decreto 230*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competenciasen Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Bogotá,Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento N. 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (16 de Abril de 2009). *Decreto 1290*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Colombia.* Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

Moreno, P. (2002). Biblioteca "Daniel CosíoVillegas" curso de formación de formadores de usuarios. *Diseño y planificación del aprendizaje*.

Navarro-Cabrera, A., y Norman-Gómez, R. (2019). Concepciones de prácticas evaluativas de docentes de matemáticas en la institución educativa. Escuela Normal Superior de Montería. *Revista Panorama,* 13(24), 9-19. doi: http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1202

Oliva , M. D. (2010). *Evaluación Contínua y Rendimiento Académico*. Tegucigalpa M.D.C., México. Recuperado de https://es.scribd.com/document/363571209/evaluacion-continua-y-rendimiento-academico-pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Ortega, M. (2015). *La evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter Arequipa.* (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

Pizarro Gamero, E., & Gómez Muskus, S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, *10*(22), 71 - 88. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314

Quiceno, A. (2016). *Impacto de la aplicación del Decreto 1290 de 2009 en la práctica evaluatica de los docentes en la Institución Educativa Cisneros*. (Tesis de maestría) Universidad de Antioquía, Medellín , Colombia. Recuperdo de

Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social investigación* . Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresiones Ltda. .

Sociedad Salesiana. (2017). *Proyecto Educativo Pastoral Salesiano*. Neiva, Colombia.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Tarazona, J. L. (2011). *Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Huaraz, Perú.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Madrid, España: Paidos.

Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.* México: Pearson Educación.

Torrado. (2000). *Educar para el desarrollo de las competencias. Una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya, y otros, Competenicas y proyecto pedagógio*. Bogotá, Colombia.

Anexos

Anexo A: Entrevista a Docentes

Nombre: _____Fecha:_____

Hora:_____ Lugar:_____

Objetivo:

- Identificar las estrategias de evaluación empleadas por los docentes que se acoplen al decreto 1290 del 16 de abril de 2009 en las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales de los grado 6, 7 y 8 del colegio Salesiano San Medardo de Neiva.

Pasos que el docente debe llevar antes, durante y después de la práctica evaluativa.

1. ¿Qué es para usted evaluar?
2. ¿Qué tipo de evaluación suele utilizar en sus clases?
3. ¿Cómo evalúa usted a sus estudiantes?
4. ¿Qué métodos y herramientas usa usted para evaluar a sus estudiantes?
5. ¿Considera que las herramientas de su práctica evalutiva son idóneas para evaluar la diversidad de estudiantes?
6. ¿Qué procedimientos realiza usted antes de evaluar a los estudiantes?
7. ¿Qué hace después de evaluar a sus estudiantes?
8. ¿Qué características debe tener para usted la evaluación?
9. ¿Tiene usted en cuenta los intereses, estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes en el proceso evaluativo? ¿Cómo hace el seguimiento?
10. . ¿Cree usted que las evaluaciones que hace a sus alumnos los motiva a mejorar su proceso de formación? ¿Explíqueme por qué?

Estrategias utilizadas por el maestro que contribuyen al proceso formativo del estudiante

11. ¿Qué es para usted una estrategia de enseñanza - aprendizaje?

12. ¿Qué estrategias utiliza en el proceso de enseñanza- aprendizaje? ¿Cómo las implementa en el aula?

13. ¿Qué estrategias de motivación aplica en su proceso formativo? ¿Qué función desempeña?

14. ¿De qué manera incentiva al estudiante a la construcción de significados en el proceso de la práctica evaluativa?

15. ¿Cómo incentiva a los estudiantes para que realicen procesos de intertextualización e intercontextualización en su proceso formativo?

16. ¿De qué forma motiva a sus estudiantes para que cumplan las metas en el proceso formativo?

17. ¿Cómo hace para que los estudiantes mejoren su proceso formativo?

Anexo B: Cuestionario a Estudiantes

Nombre: _____Fecha:_____

Hora:_____ Lugar:_____

Objetivo:

- Establecer una relación comprensiva entre el rol del docente y las estrategias de evaluación en las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales de los grado 6, 7 y 8 del colegio Salesiano San Medardo de Neiva durante el semestre B del 2019.

1. El docente

a. Es un facilitador, orientador, mediador, promotor de reflexión crítica, activador de conocimientos.

b. Se limita a orientar la clase y no le importa si sus estudiantes aprendieron.

c. Explica el tema y pone un taller sin ninguna retroalimentación.

d. Es un agente pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. Cuando tiene un obstáculo en su proceso de enseñanza aprendizaje de qué manera procede el docente:

a. El docente lo asesorar y acompaña para que supere todo tipo de obstáculos en su proceso de enseñanza aprendizaje, es decir es un guía en el desarrollo de las competencias y habilidades de sus estudiantes.

b. El docente lleva el caso a coordinación académica para que otro solucione el obstáculo del proceso de enseñanza aprendizaje.

c. El docente cita al padre de familia para que consiga un maestro de apoyo y que lo ayude a superar los obstáculos.

d. El docente no actúa y sigue el proceso de enseñanza aprendizaje con el resto de los estudiantes sin tener en cuenta su dificultad.

3. El docente en su proceso de enseñanza- aprendizaje

a. Desconoce a sus estudiantes, sus estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo e intereses.

b. Conoce algunos detalles de la vida de los estudiantes y de los padres de familia.

c. Conoce a sus estudiantes, al contexto social y cultural, sus estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo e intereses.

d. Se limita a explicar sin conocer la relación entre los padres de familia y estudiantes .

4. El maestro evalúa

a. Esporádicamente elementos conceptuales del proceso enseñanza- aprendizaje del estudiante.

b. De forma permanente para monitorear el proceso formativo que lleva el estudiante y a partir de los resultados reorienta su práctica evaluativa.

c. Una vez al mes su proceso de enseñanza-aprendizaje y no reorienta los resultados de la evaluación.

d. Al finalizar el periodo, sin monitorea el proceso formativo que lleva el estudiante.

5. El docente en su práctica evaluativa

a. Aplica siempre la misma estrategia de evaluación para la superación de sus dificultades.

b. Implementa estrategias de evaluación que poco contribuyen con la superación de dificultades de los estudiantes y además da pocas recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.

c. Analiza, diseña e implementa estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y da recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.

d. Es poco innovador en la aplicación de instrumentos que contribuyan con el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.

6. El docente en los momentos de atenderlos

a. Pone barreras para que se lleve a cabo un diálogo ameno con el estudiante y el padre de familia.

b. Presenta algunas estrategias de apoyo para superar las dificultades y acuerdan compromisos entre estudiantes y padres de familia.

c. Se limita a dar el resultado del proceso académico sin buscar alternativas para superar las dificultades académicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

d. Promueve y mantiene el diálogo con los padres de familia y el estudiante, con el fin de presentar los informes periódicos de evaluación, el plan de actividades de apoyo para la superación de las debilidades, y acordar los compromisos.

7. El docente después de su práctica evaluativa

a. Realiza un proceso continuo de retroalimentación.

b. Algunas veces realiza el proceso de retroalimentación

c. No realiza el proceso de retroalimentación.

d. Continúa con el siguiente tema sin interesarse por las dudas de los estudiantes.

8. Cuando los estudiantes tienen dificultad en su proceso académico el docente

a. Da información nueva (estrategias) a los estudiantes y realiza cambios inmediatos en su proceso formativo para superar las debilidades y consolidar las fortalezas del proceso de enseñanza - aprendizaje desde los intereses y ritmos de desarrollo de cada uno.

b. Cambia de tema en el proceso de enseñanza- aprendizaje, aplica nuevas estrategias para consolidar un nuevo conocimiento.

c. Continua con el mismo proceso de enseñanza- aprendizaje sin interesarse por el proceso formativo y la superación de debilidades de cada uno de sus estudiantes, es decir omite los intereses y ritmos de desarrollo de cada uno.

d. Cita al padre de familia, sin dar soluciones inmediatas en el aula de clase frente al proceso formativo del estudiante.

9. El maestro desde la evaluación hace procesos de construcción cooperativo e inclusivo, es decir:

a. El docente y el estudiante trabajan en equipo para que se puedan obtener unos resultados idóneos en el proceso formativo.

b. El docente trabaja por su lado y suma todas las notas que el estudiante se saca en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

c. El docente no se interesa por formar un equipo con los estudiantes, se limita a dar a conocer los contenidos conceptuales y evaluar.

d. El docente se limita a realizar evaluaciones que han sido planeadas para cada uno de los contenidos conceptuales.

10. El docente asume con responsabilidad la planificación y organización del proceso de enseñanza - aprendizaje porque

a. Desconoce la diversidad de los estudiantes y se le dificulta incentivar sus procesos de autoevaluación para que desde esa perspectiva se puedan reorientar las actividades de apoyo y se pueda alcanzar las competencias y las habilidades que exige el MEN (Ministerio de Educación Nación).

b. Asume con responsabilidad la diversidad de estudiantes y contribuye con los procesos de autoevaluación para que desde esa perspectiva se puedan reorientar las actividades de apoyo y se pueda alcanzar las competencias y las habilidades que exige el MEN (Ministerio de Educación Nación).

c. Se limita a realizar los procesos de autoevaluación al finalizar los periodos sin reorientar las actividades de apoyo; es decir con dificultad se pueden alcanzar las competencias y las habilidades que exige el MEN (Ministerio de Educación Nación).

d. Cada periodo presenta los contenidos conceptuales para alcanzar las competencias y las habilidades que exige el MEN (Ministerio de Educación Nación) sin realizar otro proceso que contribuya a la diversidad de estudiantes.

Anexo C: Diario de Campo / Observación participante

LA EVALUACIÓN EN EL AULA COMO PROCESO DE INCLUSIÓN ANTE LA DIVERSIDAD DE ESTUDIANTES

<table>
<tr><td colspan="6">Objetivo de la actividad docente:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Fecha:</td><td colspan="3">Grado:</td></tr>
<tr><td>Total de estudiantes</td><td></td><td>Hora de inicio</td><td></td><td>Hora de finalización</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="6">Objetivo de la observación
Determinar el papel que desempeña la evaluación en los procesos de inclusión desde la diversidad de estudiantes en las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales de los grado 6, 7 y 8 del colegio Salesiano San Medardo de Neiva.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Docente observado:</td><td colspan="3">Observadora:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Descripción</td></tr>
<tr><td colspan="3">Evaluación</td><td colspan="3" rowspan="6">Análisis</td></tr>
<tr><td colspan="3">Metas de aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="3">Evidencias</td></tr>
<tr><td colspan="3">Retroalimentación</td></tr>
<tr><td colspan="3">Procesos de autoevaluación – coevaluación</td></tr>
<tr><td colspan="3">Evaluación de la práctica docente</td></tr>
<tr><td colspan="3">Estrategias formativas</td><td colspan="3" rowspan="5">Análisis</td></tr>
<tr><td colspan="3">Motivación – conocimientos previos /criterios</td></tr>
<tr><td colspan="3">Procesamiento – categorizar información/relaciones</td></tr>
<tr><td colspan="3">Significación- intertextual/intercontextual</td></tr>
<tr><td colspan="3">Metacognición – lograr metas /mejorar autoevaluación</td></tr>
<tr><td colspan="3">Rol docente</td><td colspan="3" rowspan="5">Análisis</td></tr>
<tr><td colspan="3">Facilitador mediador</td></tr>
<tr><td colspan="3">Conocedor ritmos y estilos de aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="3">Monitoreo del proceso formativo</td></tr>
<tr><td colspan="3">Reconocimiento a la diversidad</td></tr>
<tr><td colspan="3">Inclusión desde la evaluación</td><td colspan="3" rowspan="4">Análisis</td></tr>
<tr><td colspan="3">Valorar la participación</td></tr>
<tr><td colspan="3">Reconocimiento a la diversidad
Trabajo cooperativo</td></tr>
<tr><td colspan="3">Seguimiento a la práctica evaluativa</td></tr>
</table>

Anexo D: Consentimiento Informado para el Rector

Consentimiento informado para el rector

Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía Nº_____ de_____, en pleno uso de mis facultades mentales y sin que medie coacción alguna, en mi condición de rector y representante legal del Colegio Salesiano San Medardo de Neiva autorizo y acepto el desarrollo de la investigación "**LA EVALUACIÓN EN EL AULA COMO PROCESO DE INCLUSIÓN ANTE LA DIVERSIDAD DE ESTUDIANTES**" dirigido por Marly Yasmín Ramírez Gordillo, estudiante de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

El proyecto tiene como objetivo principal analizar la manera de cómo los maestros de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales desarrollan la evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes, para ello es necesario llevar a cabo entrevistas, observaciones, cuestionarios etc. Por lo anterior, manifiesto que se he sido informado, explicado y han dado a conocer los objetivos de la investigación y toda la información correspondiente a la misma; las dudas han sido aclaradas de manera satisfactoria, despejando las dudas e inquietudes. Entiendo que la información que los docentes y estudiantes participantes suministren, será de forma consciente y bajo sus propios criterios y responsabilidad, y que esta será transcrita, registrada y revelada en el proyecto de investigación, la información que se provea en el curso del estudio es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de lo estrictamente académico.

He aceptado de forma consiente y voluntaria que el nombre de la institución, así como sus fotos, videos, y demás herramientas a las que se acude para la ejecución del presente estudio sean reveladas, y dadas a conocer en el estudio. Así mismo manifiesto que bajo ningún concepto se

nos ha ofrecido ni pretendido recibir algún tipo de beneficio económico producto de los hallazgos de la referida investigación, y que los resultados de la misma nos serán mostrados oportunamente en el momento en que así lo solicitemos.

_____

Firma

C.C_____

Anexo E: Consentimiento Informado para Padres de Familia

Consentimiento informado para padres y/o madres de familia

Yo_____identificado con cédula de ciudadanía N°_____ expedida en _____. En mi condición de_____ y acudiente responsable del menor _____ identificado con tarjeta de identidad Nº _____ de_____ lo autorizo y acepto su participación de forma voluntaria en el Proyecto de investigación "**LA EVALUACIÓN EN EL AULA COMO PROCESO DE INCLUSIÓN ANTE LA DIVERSIDAD DE ESTUDIANTES**" dirigido por Marly Yasmín Ramírez Gordillo, estudiante de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

El proyecto tiene como objetivo principal analizar la manera de cómo los maestros de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales desarrollan la evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes, para ello es necesario que su hijo conteste un cuestionario de selección múltiple que será enviado al correo electrónico y contestado mediante Google Drive. La información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de lo estrictamente académico.

Manifiesto que he sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión. Así mismo manifiesto que bajo ningún concepto se nos ha ofrecido ni pretendido recibir algún tipo de beneficio económico

producto de los hallazgos de la referida investigación, y que los resultados de la misma nos serán mostrados oportunamente en el momento en que así lo solicitemos.

En caso de necesitar información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido puede contactar a la Investigadora responsable del proyecto al correo electrónico marlyrago13@hotmail.com o al teléfono 3173914613.

_____

Firma

C.C_____

Anexo F: Consentimiento Informado a Docentes

Consentimiento informado a docentes

Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía Nº_____ de_____, en pleno uso de mis facultades mentales y sin que medie coacción alguna, en mi condición de docente del Colegio Salesiano San Medardo de Neiva autorizo y acepto el desarrollo de la investigación "**LA EVALUACIÓN EN EL AULA COMO PROCESO DE INCLUSIÓN ANTE LA DIVERSIDAD DE ESTUDIANTES**" dirigido por Marly Yasmín Ramírez Gordillo, estudiante de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

El proyecto tiene como objetivo principal analizar la manera de cómo los maestros de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales desarrollan la evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes, para ello es necesario dar respuesta a los instrumentos aplicados por la investigadora. Por lo anterior, manifiesto que se he sido informado, explicado y han dado a conocer los objetivos de la investigación y toda la información correspondiente a la misma; las dudas han sido aclaradas de manera satisfactoria, despejando las dudas e inquietudes. Entiendo que la información que suministre será de forma consciente y bajo criterios de responsabilidad, y que esta será transcrita, registrada y revelada en el proyecto de investigación, la información que se provea en el curso del estudio es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de lo estrictamente académico.

Manifiesto que he sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión. Así mismo manifiesto que bajo ningún concepto se nos ha ofrecido ni pretendido recibir algún tipo de beneficio económico producto de los hallazgos de la referida investigación, y que los resultados de la misma nos serán mostrados oportunamente en el momento en que así lo solicitemos. En caso de necesitar información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido puede contactar a la Investigadora responsable del proyecto al correo electrónico marlyrago13@hotmail.com o al teléfono 3173914613.

_____

Firma

C.C_____