



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA EVALUACIÓN FORMADORA DESDE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE
LOS ESTUDIANTES Y MAESTROS**

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al grado de
Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Claudia Patricia Niño Rueda

Mediador: Doctor Adrián Filiberto Contreras Colmenares

San Cristóbal, 19 de abril de 2024



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

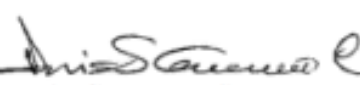
Reunidos el día viernes, veinticuatro de mayo de dos mil veinticuatro, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Oscar Enrique Blanco Gutiérrez, Rosario Ramírez de Sánchez, María Cecilia Salvatierra, Doris Guerrero Contreras y Adrian Filiberto Contreras Colmenares** (Tutor), Cédulas de Identidad N° V.-3836474, V.-5658025, V.- 5650029, V.-2813984 y V.-3795452 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“La evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros”**, presentada por la ciudadana: **Claudia Patricia Niño Rueda**, Pasaporte No. **AY939993**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, aprobado por cuanto se considera que el constructo de evaluación formadora es novedoso y significativo en el valoramiento de los aprendizajes del otro; además, permite generar nuevos criterios y líneas de investigación en la dimensión de dicho enfoque evaluativo, en fe de lo cual firmamos.


Oscar Enrique Blanco Gutiérrez
C.I. N° V.-3836474


Rosario Ramírez de Sánchez
C.I. N° V.- V.-5658025


María Cecilia Salvatierra
C.I. N° V.- V.- 5650029




Doris Guerrero Contreras
C.I. N° V.-2813984


Adrian Filiberto Contreras Colmenares
C.I. N° V.-3795452
Tutor

Dedicatoria

A mis hijos quienes aportan luz cuando la oscuridad invade el camino.

A mi compañero de vida quien me acompaña en cada proyecto que emprendo.

A mis amigos y compañeros quienes aportan una voz de aliento cuando los ánimos flaquean.

A mi tutor, quien con su calidad humana y de servicio orientó con sabiduría cada paso.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
Lista de tablas.....	vi
Lista de figuras.....	vii
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: SITUACIÓN PROBLEMATIZADA.....	2
Aproximación al objeto de conocimiento.....	2
Objetivos de investigación.....	16
Justificación de la investigación.....	16
CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN FORMADORA.....	19
Estudios previos	19
Lo teórico.....	22
CAPÍTULO III: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES Y MAESTROS.....	773
Estudios previos.....	773
Lo teórico	76
CAPÍTULO IV: LO METODAL.....	111
Lo Epistemológico	111
Paradigma Epistemológico y Naturaleza de la Investigación.....	111
Método de investigación.....	1114
Teorías de Apoyo en la Construcción del Objeto de Estudio	116
Contexto de la investigación.....	117
Informantes Clave	120
Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	122
Valoración de los instrumentos.....	125
Disquisición, hermenéutica y teorización	125
Diseño de la investigación	129
Criterios de Cientificidad de la Investigación	130
CAPÍTULO V: DISQUISICIÓN Y HERMENÉUTICA.....	133
Unidad temática: Evaluación formadora.....	135

Unidad Temática: Concepciones de la evaluación.....	182
Unidad temática: Prácticas evaluativas.....	219
CAPÍTULO VI: APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	289
CAPÍTULO VII: VERDADES PROVISIONALES	295
REFERENCIAS.....	298
ANEXOS.....	314
Anexo 1. Valoración de instrumentos_ Experto 1	
Anexo 2. Valoración de instrumentos_ Experto 2	
Anexo 3. Valoración de instrumentos_ Experto 3	
Anexo 4. Instrumento 1_ Cuestionario sobre las concepciones y prácticas: evaluación formadora- docentes	
Anexo 5. Instrumento 2_ Cuestionario sobre las concepciones y prácticas: evaluación formadora- estudiantes	
Anexo 6. Instrumento 3_ Guion de discusión del grupo focal	
Anexo 7. Primera matriz_ Registro sistematizado de la evaluación	
Anexo 8. Segunda matriz_ Registro sistematizado de la evaluación	
Anexo 9. Acta de compromiso ético –moral del investigador	
Anexo 10. Consentimientos informados docentes participantes	
Anexo 11. Consentimientos informados de estudiantes participantes	
Anexo 12. Constancia del Comité de ética	
Síntesis curricular de la autora.....	458
Síntesis curricular del tutor.....	458

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Tipos de Base Orientadora de la Acción -BOA	30
Tabla 2.	Códigos de los informantes utilizados para identificar los relatos	134
Tabla 3	Categorías y conceptos emergentes, que conforman la unidad temática: Evaluación formadora	135
Tabla 4	Categorías y conceptos emergentes, que conforman la unidad temática: Concepciones de la evaluación	182
Tabla 5	Categorías y conceptos emergentes, que conforman la unidad temática: Prácticas evaluativas	219
Tabla 6	Red de relaciones entre la Unidad Temática: Evaluación formadora, los conceptos emergentes y el concepto emergente abarcador	277
Tabla 7	Red de relaciones entre la Unidad Temática: Concepciones de la evaluación, los conceptos emergentes y el concepto emergente abarcador	280
Tabla 8	Red de relaciones entre la Unidad Temática: Prácticas evaluativas, los conceptos emergentes y el concepto emergente abarcador	283
Tabla 9	Red de relaciones entre el título de la investigación, las Unidades Temáticas, los conceptos emergentes, los conceptos emergentes abarcadores y la aproximación teórica	288

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Perspectiva sistémica de la Evaluación formadora	22
Figura 2.	La evaluación en el centro de un octógono	33
Figura 3.	Perspectiva sistémica de la Evaluación formadora: Saber enseñar a aprender y saber evaluarse	37
Figura 4.	Perspectiva sistémica de la Evaluación formadora: saber aprender, poder aprender, querer aprender	79
Figura 5.	Proceso gradacional de la teorización	127
Figura 6.	Diseño de investigación	128
Figura 7.	Aproximación teórica	289

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA EVALUACIÓN FORMADORA DESDE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE
LOS ESTUDIANTES Y MAESTROS**

Tesis de grado para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Claudia Patricia Niño Rueda

Tutor: Adrián Filiberto Contreras-Colmenares

Fecha: abril de 2024

RESUMEN

La evaluación formadora está fundamentada en teorías constructivistas. En ese sentido, hay que propiciar un proceso evaluativo vinculado con la complejidad de las situaciones escolares y de los progresos académicos. La investigación estableció como objetivo integrador: generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media. Se fundamenta en el subjetivismo con un enfoque introspectivo-vivencial y se basa en la etnometodología como método de recolección. Participaron 6 estudiantes y 12 maestros de 3 instituciones públicas colombianas en Girón, Santander. Este estudio visibiliza el carácter sistémico de los procesos educativos al revelar la interdependencia entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje. Del proceso de disquisición y hermenéutica surge: *La Evaluación con Enfoque Autoconstructivo y Diferenciador (EEAD) como valoración del progreso académico, fundamentado en un enfoque transformativo y autoformador de la evaluación formadora, apoyado en la comprensibilidad polimórfica, funcional y pluridimensional desde el hacer pedagógico*. Esta modalidad reconoce el carácter progresivo de la formación hacia la autonomía. Resalta la multifuncionalidad evaluativa, mediante la construcción cognitiva y social desde una mirada pluridimensional del aprendiente en entornos de cooperación que acentúa la responsabilidad individual y colectiva. Igualmente, enfatiza la participación reflexiva, crítica y propositiva hacia la creación de una conciencia analítica y comprensiva de factores contextuales e individuales del aprendiente. Así, adquiere un matiz humanista desde el trabajo con el otro y el reconocimiento de las diferencias para diseñar prácticas evaluativas orientadoras y diferenciadoras que transforman de forma intelectual y pedagógica.

Descriptor: autoconstrucción, participación reflexiva, autoevaluación, evaluación diferenciadora, evaluación formadora.

INTRODUCCIÓN

La evaluación formadora es una modalidad reciente de valoración del aprendizaje que centra su acción en la lógica de producción del estudiante desde su capacidad autocrítica y reflexiva. De igual forma, demanda modificaciones en las concepciones y en las prácticas educativas con el fin de fomentar dispositivos evaluadores diferentes más activos y descentralizados del maestro. El estudio de la evaluación formadora favorece las prácticas orientadas en torno al aprender a aprender, el pensamiento crítico y la acción participativa hacia el desarrollo de la autonomía.

La presente investigación tiene como objetivo integrador generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media. Se plantean como objetivos concretos determinar las características de la evaluación formadora a partir de las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media. Además, se busca interpretar el proceso de la evaluación formadora que se lleva a cabo en el aula con base en las concepciones y las prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media.

En el capítulo I se realiza una amplia descripción de la situación problematizada y se lleva a cabo la aproximación al objeto de conocimiento, los objetivos de la investigación y su justificación. En el capítulo II se dan a conocer algunos estudios previos y la teoría de apoyo sobre la que se fundamenta la evaluación formadora. En el capítulo III se encuentran algunos estudios previos relacionados con las concepciones y prácticas de los maestros y los estudiantes, así como la teoría de apoyo que permite explicar las dinámicas de las creencias en las prácticas de grupos a partir de variables de tiempo y lugar. El capítulo IV corresponde el componente epistemológico en el cual se realiza una breve explicación de las teorías de apoyo para la elaboración de esta investigación. Igualmente, se realiza una amplia descripción de los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de información y se da cuenta de los criterios de cientificidad. Por último, se realiza el proceso de disquisición y hermenéutica que conduce a la formulación del constructo que se efectúa a través de cinco momentos de teorización.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

Aproximación al objeto de conocimiento

Desde el marco de derecho establecido en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (Naciones Unidas, 2015) la educación se caracteriza por ser universal; de forma tal, que todos los ciudadanos del mundo tienen derecho a ella sin sufrir discriminación de ninguna clase. La educación es obligatoria y demanda como responsables al Estado, a los padres y a otros actores a quienes se les atribuye obligaciones de protección y cuidado. En fin, la educación es un derecho clave para el ejercicio de los otros derechos, y se interconecta con otras dimensiones entre ellas: económicas, sociales, culturales, civiles y políticas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Right to Education Initiative, 2014, 2019). De esta manera, la educación se constituye en uno de los principales motores de desarrollo para cada sociedad.

La educación ocurre en todos los ámbitos educativos, aprovecha todos los medios y actividades para desarrollar competencias, capacidades, actitudes según las oportunidades que se le presentan a cada individuo. Es así que,

...educar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas habilidades- hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades. (Touriñan, 2014, p.17)

En paralelo, al educar se capacita al estudiante para decidir y construirse a sí mismo y de esta manera diseñar su propio proyecto de vida. Mediante sus saberes y experiencias responde a las exigencias sociales y educativas que cada situación le presenta. Ese saber demostrado en conocimientos, actitudes y habilidades lo capacitan para pensar, sentir, querer, operar, proyectar, decidir y crear; mientras que, a través de

otras actividades como el trabajo o el estudio, elige qué hacer, se compromete y lleva a cabo sus proyectos.

En este sentido, la educación le permite al ser humano no solo desarrollar autonomía y perfeccionarse mediante la apropiación de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias prácticas durante su trayectoria educativa. A través de ella, el Estado “proporciona a los individuos y a las sociedades las capacidades y conocimientos críticos necesarios para convertirse en ciudadanos empoderados, capaces de adaptarse al cambio y contribuir a su sociedad, economía y cultura” (UNESCO, 2014, p. 48). Dada su importancia, para los Estados es imperativo garantizar este derecho cultural a todos los ciudadanos. Este hecho les exige una alta inversión cuando desean brindar una educación de calidad a sus ciudadanos.

Para la UNESCO (2014, p. 48) “La educación es esencial para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras”. Por esta razón, desde la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) aprobada el 21 de mayo de 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación y el establecimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se ratifica el compromiso de la comunidad mundial en favor del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS 4)

Por otra parte, desde el enfoque en la dignidad, el derecho a la educación enfatiza la importancia del individuo como principal beneficiario de la educación; es decir, lo configura en el centro del marco educativo. Así, le atribuye una condición de sujeto activo en quien recae la mayor responsabilidad para aprender y orienta todas las iniciativas educativas hacia la promoción de sus capacidades cognitivas, sociales, emocionales, operativas y comunicativas entre otras. Ante tal exigencia global, la creación de espacios adecuados para aprender exige la adaptación de los sujetos a una sociedad cambiante que le demanda competencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible.

El aprendizaje en el siglo XXI se orienta hacia un proceso autónomo y autorregulativo que se afianza desde el proceso de enseñanza, se nutre con las experiencias didácticas y es permeado permanentemente por la evaluación. Al evaluar se valora el progreso de los aprendizajes. En otras palabras, este se hace visible mediante la evaluación. Con respecto a él, Hattie (2012) denomina aprendizaje visible a

la parte del aprendizaje de los estudiantes que es visible para los maestros y se logra cuando la enseñanza también se hace visible. Es decir, la práctica del maestro es explícita para el estudiante, sus miradas se agudizan en lo que el otro hace, de forma que los roles se entrecruzan hasta el punto que los estudiantes paulatinamente se conviertan en aprendices que se autorregulan y les gusta aprender.

La evaluación vista de esta manera se presenta en la actualidad como una herramienta clave de apoyo al aprendizaje. Hattie (2012) afirma que el efecto que la evaluación formativa y la retroalimentación tienen en el aprendizaje es mayor que el resto de los efectos de la enseñanza, convirtiéndose en poderosos mediadores del aprendizaje. En el mismo plano, los estudios de Soto (2002), Pinzas (2003), Santiago *et al.* (2006), Roa *et al.* (2018), Tovar (2022), demuestran que la metacognición también ofrece estrategias para la comprensión y la autorregulación, habilidades que facilitan el monitoreo del progreso y la conversión en aprendices estratégicos más expertos y motivados en diferentes áreas de conocimiento.

Adicionalmente, a partir de los resultados de más de 900 meta-análisis constituidos por más de 60.000 estudios, Hattie (2012) señala que el docente debe evaluar el efecto que tiene la enseñanza en los aprendices; conocer ese impacto y actuar en consecuencia. Además, afirma que identificar con frecuencia aquello que mejora el desempeño contribuye a crear una cultura en la que toda la escuela conoce el impacto de ciertas acciones sobre el aprendizaje. Para ello, los maestros deben movilizarse hacia criterios de éxito explícitos, compartir altas expectativas, asumir los fallos como oportunidades para aprender y maximizar la retroalimentación. En fin, se ratifica el hecho de que cuando docentes y estudiantes evalúan el impacto de lo que se hace, se pueden tomar mejores decisiones basadas en las evidencias y se generan transformaciones significativas.

Este atributo transformativo de la evaluación es analizado por Popham (2013) y surge en razón de un procedimiento planificado, secuenciado, reflexivo y riguroso de evaluación en el que se establece en primer lugar una progresión del aprendizaje; es decir, una secuenciación de habilidades y conocimientos para alcanzar un objetivo curricular compartido. Posteriormente, a partir de las evidencias recolectadas, los maestros realizan ajustes en su didáctica y los estudiantes en sus técnicas de

aprendizaje. Así, la participación hace que el clima de aula cambie. Esencialmente, esta característica formativa y transformadora de la evaluación ya no compara resultados y estudiantes entre sí, sino que genera evidencias sobre lo que profesores y estudiantes hacen para aprender, así como los ajustes respectivos en respuesta a lo evaluado.

Este potencial de transformación de la evaluación radica en la posibilidad de cambiar sustancialmente la forma de enseñar y de aprender, propósito compartido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2009, p. 24) el cual concibe la evaluación en los niveles de básica y media como “una acción formativa, motivadora, orientadora; pero nunca sancionatoria”. Para alcanzar este fin, el MEN (2009) propone utilizar diversas técnicas de evaluación y triangular la información de forma que los juicios y valoraciones se den en contexto. Su posición hace énfasis en cómo el estudiante aprende y no solo en lo que aprende, esto exige que se haga de forma continua, procesual y transparente.

En este punto radica la importancia de tener claridad en los tipos de evaluaciones que ocurren a nivel educativo, sus propósitos e instrumentos y la manera y momentos de aplicarlas en el contexto educativo. Al respecto, Bennett (2011) distingue tres tipos de evaluaciones: la evaluación del aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje. La primera busca documentar cuánto han aprendido los estudiantes, la segunda promueve o facilita el aprendizaje y la tercera, permite que los estudiantes participen activamente del proceso de aprendizaje.

Scriven (1967), pionero de la evaluación de los programas educativos, planteó que lo importante no es evaluar el logro de los objetivos sino emitir juicios de valor. Estos deben servir para mejorar algo que está en proceso. Así, contrapone la evaluación sumativa a la evaluación formativa. Toda vez que la primera la limita a la emisión de un juicio final, mientras que la segunda se realiza durante el desarrollo de un programa, producto, o proceso y ayuda a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Sin embargo, vale la pena resaltar que, si el resultado de la evaluación sumativa es usado para analizar las evidencias y tomar decisiones adquiere una connotación formativa lo cual contribuye a la mejora del proceso.

De forma similar, Nunziati (1990) distingue los anteriores tipos de evaluaciones, diferenciándolos más por sus objetivos que por sus herramientas y los denomina

evaluación sumativa, formativa y formadora. Esta última se constituye en el enfoque de su propuesta. Es una visión novedosa y de uso creciente en los entornos de aprendizaje mediados por tecnología; aunque aún incipiente en los entornos presenciales. Sin embargo, con el fin de atender la pluralidad de propósitos evaluativos que surgen en el entorno educativo presencial, estos tipos de evaluación confluyen, algunos con más frecuencia que otros e incluso se complementan. Se podría decir que, la evaluación sumativa y la formativa no son opuestas, solo se realizan en momentos distintos con la salvedad que las dos pueden adquirir un propósito formativo.

Gracias a la creciente investigación en las últimas décadas, el uso del enfoque formativo en la evaluación se ha vivenciado con mayor fuerza en las aulas de clase, independientemente del nivel educativo. Para el MEN (2017) la evaluación formativa integra dos procesos clave para la valoración cualitativa del proceso de aprendizaje en el que participan docentes y estudiantes: el uso pedagógico de los resultados y el seguimiento al aprendizaje. Este seguimiento hace referencia al proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de los resultados se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada. Estos procesos requieren de los avances de los estudiantes y su progreso en relación con los aprendizajes que deben ser potenciados.

Vista de esta manera, la evaluación con carácter formativo requiere implementar diferentes estrategias valorativas de forma constante. Esto con el fin de obtener información del progreso de los estudiantes y otros hallazgos de lo que ocurre en el aula para tomar decisiones basadas en el análisis, así como crear estrategias de apoyo diferenciado. Este concepto también es ampliamente desarrollado por Popham (2013) quien concibe la evaluación formativa como:

...un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. (p.14)

Sin embargo, para algunos autores esta evaluación se limita a la retroalimentación que se da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño. Desde esta concepción, se asume que la acción formativa es una actividad comúnmente ejercida por la mayoría de los maestros, con una participación no protagónica del

estudiante, razón por la cual se considera necesario buscar otras modalidades que le brinden la posibilidad al estudiante de ser más partícipe de los procesos evaluativos. Con base en las anteriores definiciones se observan elementos en común entre estos tipos de evaluación. Son procesos planificados con cierto número de actividades que se implementan durante el aprendizaje y requieren ajustes basados en la evidencia obtenida a través de la evaluación del estudiante, la cual es base para la realimentación.

Desde una visión cognitivista de la evaluación, Inostroza de Celis y Sepúlveda (2016) reconocen la presencia de características formativas y formadoras cuando se evalúa a los estudiantes de forma auténtica. Así entonces,

...[la evaluación auténtica es] una práctica de autorregulación por parte de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje; en consecuencia, como el motor de la mediación en tanto debes regular la articulación entre la enseñanza, los contenidos, competencias u otras informaciones, y las prácticas metacognitivas ejecutadas por el estudiante, con el propósito de alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). (p.33)

A diferencia de la evaluación formativa, en la evaluación auténtica prima el carácter formador y se encamina más hacia la autorregulación debido a que induce al estudiante a construir su propio sistema de monitoreo del aprendizaje. De esta manera, lo prepara para autoformarse y aprender a lo largo de la vida en diversos ámbitos en los que se desempeñe. Incluso ha sido pertinente ante situaciones educativas extraordinarias como la generada por el Covid-19 (Fernández, 2020).

García (2003, p. 4) explica la autorregulación según su contenido “como una función de dirección hacia determinados fines que se produce gracias a la interrelación de un conjunto de procesos psíquicos de distinta índole: afectivo-motivacionales, intelectuales o del yo”. En este proceso, el estudiante es estimulado a formularse preguntas sobre lo que aprende, por qué y para qué lo hace, cómo lo consigue. Se esfuerza por comprender la meta, el objetivo o el nivel de conocimiento esperado y lo coteja con lo que sabe por sí mismo o con la ayuda de otro, y por supuesto con lo que ha alcanzado.

Como todo proceso de nivel superior, la autorregulación “se constituye en un proceso fruto del desarrollo histórico social y requiere de condiciones e influencias favorables a su formación; es decir, que también sea enseñado o estimulado desde períodos tempranos de crecimiento” (García, 2003, p. 2). Ahora bien, con miras a

contribuir con esta función reguladora desde preescolar, los maestros en su rol mediador pueden favorecer el desarrollo de experiencias autorregulatorias. A su vez mediante un compromiso ético durante el andamiaje logran contribuir al cierre de brechas entre el aprendizaje real y el deseado al priorizar estrategias de evaluación auténtica (Inostroza de Celis y Sepúlveda, 2016). Este andamiaje establece relaciones entre una situación de aprendizaje y una de la vida diaria. Así, facilita la construcción de aprendizajes significativos y potencia la capacidad de transferencia hacia otras áreas de la vida.

Con base en lo expuesto, evaluar de forma auténtica el progreso del estudiante ayuda a cumplir nuevas funciones fundamentales de la evaluación. Entre ellas, ajustar la mediación pedagógica de quien aprende; es decir del aprendiente, mediante regulaciones durante el proceso; determinar el grado en que se han alcanzado las intenciones educativas y proporcionar herramientas para que el estudiante, según su nivel de autonomía, pueda autorregular su proceso de aprendizaje, en conjunto con sus pares o con su maestro. Es decir, mediante su participación en ejercicios autoevaluativos, coevaluativos y heteroevaluativos, el estudiante va aprendiendo a recoger y analizar datos, explorar y seleccionar información, distinguir lo relevante, definir problemas, plantear hipótesis, usar estrategias de verificación, explicar sus aprendizajes y la forma como los alcanza.

A partir de algunos aspectos que examinan Inostroza de Celis y Sepúlveda (2016) se podrían generar procesos evaluativos más significativos, formadores y efectivos según el nivel educativo en el que se encuentren los estudiantes. En este aspecto, es importante precisar que la evaluación formadora ejecutada por el estudiante es producto de un eficiente acompañamiento formativo por parte del maestro. Es él, quien le brinda herramientas de valoración, criterios claros, así como estrategias de evaluación y autoevaluación. Entre ellas, dar a conocer los objetivos o metas a evaluar, dado que de esta forma se establece un lenguaje común entre los dos y el aprendiente se compromete más si sabe qué, por qué, para qué y cómo será evaluado.

De igual forma, el diálogo y la realimentación permanente durante el acompañamiento al aprendizaje son fundamentales. La valoración permanente realizada mediante diversas técnicas tales como: observación, entrevistas, pruebas de conocimientos, bitácoras, portafolios, exposiciones, proyectos, entre otros, aporta

información valiosa. Esta se constituye en evidencia válida y útil para que maestros y estudiantes tomen decisiones adecuadas, pertinentes y oportunas para mejorar los aprendizajes sin distinguir el nivel educativo en el que se exija.

Vista la evaluación como un ejercicio regulador de la enseñanza y el aprendizaje, investigadores como Hameline (1982), Nunziati (1990), Perrenoud (1991; 1996b; 2006, 2008) establecen algunos puntos diferenciadores que aclaran el carácter formativo y formador dentro del proceso evaluativo. Para ellos, la evaluación formativa todavía está centrada en el evaluador, en la lógica de la disciplina que enseña. Por el contrario, la evaluación formadora se centra en el estudiante, quien es el constructor y productor; en este sentido, se ciñe más a la lógica de producción. Ahora bien, fomentar dispositivos para la evaluación formadora exige transformar puntos de vista, referentes, conocimientos y técnicas de manera que las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación requieren ser modificadas.

La forma en que maestros y estudiantes interconectan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a partir de compartir la planificación y los resultados durante el aprendizaje para hacer ajustes oportunos, es clave para transformar la educación. Si la evaluación se centra en un enfoque formativo-formador hay más oportunidad para aprender significativamente. Con base en los diversos autores previamente citados incluyendo a Scriven (1967), Hattie (2012), Inostroza de Celis y Sepúlveda (2016) es razonable asumir que en la era del conocimiento evaluar se encamina hacia procesos formadores que combinan autoevaluación y acompañamiento formativo. Esto con miras a desarrollar autonomía en el estudiante. En este proceso, se procura que el aprendiente se apropie de los criterios de evaluación y se responsabilice de gestionar su propio aprendizaje.

Durante este acompañamiento se hacen visibles las variables que intervienen en el aprendizaje; entre ellas, los objetivos, los criterios de evaluación negociados, de modo que el estudiante analice lo que ha alcanzado y le falta por conseguir. Las entrevistas de evaluación ayudan a tomar conciencia de las estrategias para reflexionar críticamente las tareas a realizar, incluso permiten desarrollar la confianza requerida para alcanzar exitosamente los aprendizajes. Asimismo, acercan el diálogo de la información de retorno conocida como retroalimentación a un tipo de realimentación progresiva entendida como

“una estrategia de valoración del aprendizaje que posee el carácter de inmediatez y se dirige hacia la ejecución de una acción rápida y oportuna” (Niño, 2020, p. 230). Atender estas variables favorece la implicación de los sujetos en una dinámica de evaluación que se aleja de la medición y se aproxima a la valoración.

Desde esta perspectiva de transformación hacia la regulación del aprendizaje, el sistema educativo colombiano promueve estas nuevas apuestas en evaluación al proponer que primen los propósitos formativos y participativos (MEN, 2009). Ahora bien, asumir la evaluación desde esta mirada autorregulatoria ayuda a visualizar, organizar y planificar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las instituciones educativas. Es posible que tenga mayor impacto si se efectúa desde las aulas donde realmente se requiere que se incremente la acción participativa en el proceso evaluativo.

Realizada esta descripción, conviene afirmar la ontología del objeto de conocimiento: la evaluación formadora. La investigadora la valora por ser flexible, compleja, dinámica, posible, necesaria, dependiente y auténtica. Su flexibilidad radica en la interrelación que ejerce con otros procesos, otros tipos de evaluaciones y su aplicabilidad en diversos momentos; aunque persiga siempre el mismo propósito formador. Asimismo, la exigencia de una constante reflexión consciente convierte la evaluación en un proceso complejo y al mismo tiempo dinámico, puesto que se orienta hacia el cambio, la transformación y la innovación.

El objeto de conocimiento es posible y necesario en la era del aprendizaje, dado que exige al sujeto cognoscente una mayor capacidad para aprender con cada una de sus acciones. Ahora bien, a pesar de orientarse hacia la búsqueda de autonomía existe una condición de dependencia con las acciones de los sujetos que enseñan y aprenden, las circunstancias y las características de sus actuaciones. Finalmente, mantiene su condición de autenticidad al valorar lo que realmente se hace, se sabe, se dificulta, se espera, mientras se aprende y requiere de instrumentos funcionales que permiten visibilizar el proceso formador durante el aprendizaje.

Empero, cuando se requiere realizar una revisión de la ocurrencia, hay distancia entre lo expuesto previamente y la propia realidad. Ello en razón de observar que la evaluación, ya en la segunda década del siglo XXI, se enfrenta a una serie de variables que ralentizan los procesos transformativos que el sistema educativo necesita. A

continuación, se describen algunos aspectos que delatan las dificultades que enfrenta la práctica evaluativa en los entornos escolares. Estas surgen frente al choque de paradigmas en el sistema escolar y las nuevas necesidades que con dificultad se intentan satisfacer. Es decir, se procederá a detallar el denominado estado observado.

Considerada estrategia clave del éxito escolar según diversos estudios Perrenoud (2008), Mottier y Allal (2008) la regulación del aprendizaje no puede limitarse a un proceso reflexivo al final del proceso de enseñanza, ni se puede convertir sólo en una calificación, puesto que se constituye en un acto cognitivo además de una práctica social situada. Por el contrario, bajo otras modalidades como la observación formativa del maestro y la acción formadora del estudiante es posible alcanzar la finalidad pedagógica de la evaluación. Además, de esta forma se logra contribuir en la construcción de un dispositivo pedagógico que busca la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Infortunadamente, la práctica de la evaluación formadora y formativa en la actualidad presenta una variedad de limitaciones. Estas se asocian con la ausencia de una pedagogía diferenciada en la que se enseña teniendo en cuenta las necesidades y características individuales de los estudiantes. Entre las barreras existentes, se destaca la carencia de instrumentos de evaluación diseñados para un fin autorregulador y regulador respectivamente. De igual forma, los maestros dedican más tiempo a desarrollar los extensos programas que a la misma regulación y al aprendizaje en sí (Quinquer,1999). Incluso, todavía predominan las prácticas evaluadoras orientadas más hacia la promoción y la certificación.

Asimismo, el número de estudiantes también es un gran reto para cualquier tipo de evaluación y en especial para procesos regulativos, puesto que se dificulta el seguimiento individual. Ahora bien, teniendo en cuenta que la mayoría de los métodos pedagógicos tradicionales, incluso algunos más novedosos, no están orientados hacia el fomento de la autonomía, una alta cantidad de estudiantes complica la transferencia del control del aprendizaje al estudiante. Posiblemente, por esta razón, en las aulas esta responsabilidad permanece aún en manos del docente y salvo los espacios de autoevaluación, sigue siendo externa al estudiante.

Por otra parte, hay estrategias de evaluación en las que se realiza coevaluación y se brindan más oportunidades de autoevaluación y reflexión, las cuales están en la vía

de la construcción del sistema personal para aprender que cada estudiante enriquece progresivamente a lo largo de los años (Jorba y Sanmartí, 2000). Sin embargo, esta realidad en la cual la evaluación sirve a los estudiantes para aprender a aprender a través de la autorregulación, aún dista mucho de alcanzarse. Los estudiantes aún no se hacen representaciones de sus capacidades, de qué quieren aprender, de lo que otros quieren que aprendan y de lo que se espera al finalizar un grado. Tampoco se cuestionan sobre la planificación que hacen los docentes. De acuerdo con los cuatro (4) niveles de actuación de un individuo en la sociedad (De Gregory, 2002) los estudiantes se mantienen en un nivel de simples ejecutores, cuando podrían ejercer acciones de mayor coordinación, dominio, autoridad y autonomía.

Por otra parte, si bien los objetivos y los criterios de evaluación adquirieron importancia en educación y deben ser conocidos por los estudiantes, en la realidad se observa que ellos no se hacen conscientes de los mismos. No participan en la construcción conjunta y en la comunicación de estos acuerdos básicos que orientan la capacidad de aprendizaje y transferencia del estudiante. En realidad, se presta más atención al contenido que se va a evaluar, al cronograma de evaluaciones, pautas y acuerdos de comportamiento, mas no se prioriza la explicación de los objetivos, los criterios, las estrategias de regulación ni los productos de evaluación para que sean apropiados por los estudiantes desde el inicio del proceso de aprendizaje.

Infortunadamente, la investigación sobre los dispositivos para realizar una evaluación autorreguladora por parte del estudiante, aún se encuentra en una fase de desarrollo. Los avances en este campo son poco conocidos a pesar de los estudios de Allal (1988), Nunziati (1990), entre otros. No obstante, el camino hacia la evaluación reguladora ha sido fructífero y un número amplio de maestros ya está utilizando la evaluación formativa, especialmente en los niveles de preescolar y primaria. Así, esta sirve de base para impulsar los procesos autorregulativos y autoevaluativos propios de la evaluación formadora.

En Colombia, la evidencia sugiere que los esfuerzos que el MEN (2017) ha realizado para promover la implementación de la evaluación formativa durante los denominados día E de la excelencia, han tenido mayor acogida en los maestros de preescolar y básica primaria que en la educación secundaria y media. Aunque de por sí,

la evaluación en preescolar siempre se ha caracterizado por el seguimiento permanente y la valoración formativa del trabajo y las actitudes de los estudiantes. En el caso de primaria, “la evaluación [aún] es, ante todo, un instrumento de control del trabajo escolar” (Perrenoud, 1996a, p. 259). Además, es muy común que los maestros sean titulares de grado y no por áreas de conocimiento, por lo cual disponen de mayor tiempo para acompañar a los estudiantes. Este componente organizacional facilita la observación continua, la comunicación permanente, el seguimiento de habilidades y procesos de pensamiento de los estudiantes.

En cambio, en secundaria y media la evaluación está más enfocada hacia la consecución de objetivos generales o de área y la evaluación formativa no es tan común. La tarea que brinda acompañamiento continuo y provee información de apoyo ante el error o la duda en cualquier momento del aprendizaje se dificulta, debido a que existe una variedad de factores externos que influyen. Entre ellos, la fragmentación de las asignaturas según los horarios de clase, el número de estudiantes por curso, la cantidad de cursos que el maestro orienta, la diversidad de estudiantes, el desconocimiento de herramientas, instrumentos y estrategias adecuadas para analizar las evidencias durante el proceso de aprendizaje y realizar seguimiento. Jorba y Sanmartí (2000) consideran que estos aspectos muestran cómo la potencialidad de la evaluación formativa para regular el aprendizaje tiene un costo alto para los profesores, ante lo cual algunos la consideran impracticable.

A nivel general, los métodos de evaluación empleados hasta la actualidad sufren de ciertas limitaciones y complicaciones que tienden a generar una apreciación negativa de esta práctica. Al respecto, Veslin y Veslin (1992) señalan que la evaluación es la actividad más temida y menos gratificadora para los estudiantes, así como la más molesta y menos motivadora para los maestros. A pesar de ello, es importante no desconocer que el trabajo escolar gira en torno a ella, puesto que condiciona el qué, cuándo, y cómo se enseña y se aprende, así como los ajustes requeridos con el fin de brindar atención a las diversas necesidades que se generan en el aula.

La reflexión sobre cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se evalúa enriquece la práctica pedagógica (Perrenoud, 2004). No obstante, es una práctica poco común entre el colectivo docente. De la misma manera, hay ausencia de espacios reflexivos sobre el

aprendizaje y la evaluación desde la perspectiva de los estudiantes. Es decir, la evaluación con carácter pedagógico asociado a procesos de regulación de la enseñanza y el aprendizaje son poco comunes, tanto a nivel de estudiantes y maestros como en los equipos docentes (Aracil *et al.*, 2005). Pareciese que la preocupación de la institución se centra en la promoción y certificación de sus estudiantes más que en sus procesos de aprendizaje. Esta situación se hace común en algunos contextos educativos más conservadores por lo que dificultan la entrada de nuevas concepciones educativas, tal y como lo expresa Quinquer (1999),

...la manera como se aborda la evaluación de los aprendizajes escolares está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas concepciones y las prácticas que de ellas se derivan en el ámbito de la evaluación aparecen a menudo matizadas por la influencia del contexto profesional. Así, determinadas prácticas son aceptadas en un contexto escolar concreto, mientras que serían difícilmente justificables en otro. (p. 13)

Hay que tener en cuenta que una nueva concepción del aprendizaje implica una nueva concepción de la educación. Sin embargo, a pesar de haberse realizado una serie de cambios conceptuales sobre la construcción de los aprendizajes, aún en el contexto colombiano, el ejercicio de evaluar continúa centrado en el docente y con relativa participación del estudiante en procesos de autoevaluación y coevaluación, algunas veces instrumentada. Tampoco, es muy común hacer énfasis en una práctica reflexiva y crítica del proceso actitudinal y de aprendizaje con base en algunos criterios compartidos entre estudiante y maestro al iniciar, durante y al finalizar el proceso de enseñanza. Aunado a esto, a pesar de que la mayoría de los docentes reconoce el error como parte del proceso de aprendizaje, se continúa penalizándolo, de manera que se perpetúa el paradigma tradicional de la evaluación.

Bajo esta concepción tradicional de la evaluación que aún perdura en las aulas de clase, los estudiantes son evaluados por agentes externos, son dependientes, carecen de autonomía. Por ende, en el trayecto se afianzan otros aprendizajes que no son los esperados y surgen como consecuencia de la actitud pasiva durante el aprendizaje y la evaluación. De acuerdo con Perrenoud (2006, p. 15) en el oficio de ser alumno se debe trabajar para salvar las apariencias, se debe recurrir “al artificio, al ensimismamiento, y los falsos semblantes”; es decir, se adapta del modo más favorable posible de forma que

garantice su supervivencia y cierta tranquilidad.

En concordancia con este autor, Torres Santomé (1991) y Santos Guerra (1993) también describen estos aprendizajes extras que desvirtúan el verdadero sentido de la evaluación y del aprendizaje, entre ellos: obedecer y decir lo que el profesor espera oír en lugar de expresar opiniones propias; aprobar exámenes es mejor que desarrollar la curiosidad intelectual; ser visibles o protestar es exponerse a un mayor control; reconocer que si tienen suerte aprueban sin esfuerzo. En fin, aprenden a usar trucos que no tienen que ver con la cultura, la educación, mucho menos con el placer de saber y descubrir.

Como se ha establecido, en Colombia, el panorama para la puesta en marcha de una nueva concepción de la evaluación centrada y protagonizada por el estudiante está aún lejos de alcanzarse. Infortunadamente, no se han instalado los dispositivos pedagógicos para que se efectúe una regulación adecuada por parte del maestro y un proceso reflexivo de autorregulación desde el estudiante, de forma que la evaluación realmente se constituya en un instrumento eficiente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Múltiples cuestionamientos y una serie de propósitos y conclusiones podrían dibujarse a partir de la realidad observada; sin embargo, el presente estudio se limitó a generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media de 3 colegios públicos del municipio de Girón, Santander. Para ello, en primer lugar, se determinó las características de la evaluación formadora a partir de las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media. En segundo lugar, se interpretó el proceso de la evaluación formadora que se lleva a cabo en el aula con base en las concepciones y las prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media. A partir de los elementos teóricos emergentes se formuló el constructo sobre la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de estudiantes y maestros de básica secundaria y media.

Con base en lo expuesto, emergió la posibilidad de realizar la pregunta integradora, que permitió guiar la investigación y se expresa así: ¿Cómo generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio

de Girón (Santander)? Como derivación de esta pregunta se formulan las siguientes: ¿De qué forma se pueden determinar las características de la evaluación formadora a partir de las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media? y ¿Cómo se interpreta el proceso de la evaluación formadora que se lleva a cabo en el aula con base en las concepciones y las prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media?

En concordancia con estos interrogantes se formulan de inmediato los objetivos de la investigación.

Objetivos de investigación

Objetivo integrador

Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media.

Objetivos concretos

- Determinar las características de la evaluación formadora a partir de las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media.
- Interpretar el proceso de la evaluación formadora que se lleva a cabo en el aula con base en las concepciones y las prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media.

Justificación de la investigación

Indagar en torno al conocimiento de los maestros y estudiantes sobre la evaluación puede contribuir significativamente al fortalecimiento de la capacidad de juicio de los estudiantes y el progresivo afianzamiento de su autonomía. Asimismo, brinda un panorama a los maestros para analizar y valorar la forma como intervienen en la construcción y evaluación de los conocimientos y la forma como impulsan o frenan el aprendizaje. En relación con los maestros, y la investigadora en particular, este tipo de investigación ayuda a identificar vacíos y fallas en el sistema de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Por otro lado, coadyuva en la inclusión de estrategias más equitativas e inclusivas para valorar los saberes de manera diferenciada. Así, se favorece

la construcción de sociedades más democráticas y participativas al reconocer y promover a los estudiantes como individuos capaces de evaluarse de forma más consciente.

La investigación en torno a la evaluación fundamentada en procesos autoevaluativos y autorregulativos de los estudiantes es un fenómeno que, no siendo tan prolífica, se ha hecho más visible al centrar la atención en la exigencia mundial sobre el aprender a aprender. De ahí que, la reflexión en torno a cómo se enseña y cómo se aprende ha incrementado el interés en cómo y quién evalúa, así como las formas más efectivas para hacerlo. Este cuerpo de conocimiento que ha surgido principalmente desde la teoría, se ha venido desarrollando con más ímpetu en los últimos años. Es por eso, que el análisis de las prácticas de maestros y estudiantes en un contexto educativo público enriquece el cuerpo de investigación en esta temática innovadora.

Del mismo modo, la investigación propuesta permite reconocer la evaluación y en especial la evaluación formadora como un eje vertebrador del dispositivo pedagógico. En el proceso invita a explorar y, de ser necesario, cambiar las concepciones y las prácticas pedagógicas y evaluativas con el fin de transformar los resultados de aprendizaje y la correspondiente implicación del estudiante en el proceso educativo. Lo anterior, en razón a que, cualquier cambio en la práctica exige un cambio en las percepciones y concepciones que maestros, estudiantes y familias tienen tanto de la enseñanza como del aprendizaje. En fin, el estudio de la evaluación formadora como elemento curricular favorece cambios en el estudiante evidenciado en el aprender a aprender, lo cual podría eventualmente conducir al éxito educativo.

En la actualidad en el ámbito educativo, la evaluación se ha constituido en el elemento curricular con mayor complejidad para docentes y estudiantes debido a la función social y prácticas impuestas por años de tradición positivista. Adicionalmente, las nuevas concepciones se enfocan hacia un uso más pedagógico de sus resultados, ante lo cual aún persiste el desconocimiento de estrategias e instrumentos eficaces y efectivos para hacerlo. No obstante, a nivel personal la investigación en esta temática; ha cobrado un alto interés al reflexionar en torno a cómo utilizar la evaluación para enseñar y aprender más y mejor y no sólo para verificar el cumplimiento o éxito de las actividades.

Estudiar la evaluación formadora desde una perspectiva pragmática permite explicar lo que acontece en el aula desde las concepciones de sus actores. De esta

manera, se hace posible confrontar la teoría y la práctica. La revisión de las prácticas, los instrumentos y las estrategias que maestros y estudiantes aplican determina la forma como se concibe la realidad y su evaluación. No obstante, es importante tener en cuenta que, aunque el campo de conocimiento de la evaluación formadora se encuentra en etapa de desarrollo, los hallazgos en esta investigación sirven de base para futuros estudios relacionados con los efectos que la función formadora aporta al estudiante y a su aprendizaje.

Igualmente, reconocer la interpretación que de ella hacen maestros y estudiantes permite comprender cómo se vivencian las lógicas de la evaluación en un contexto latinoamericano de educación pública. Asimismo, brinda las herramientas teóricas para construir aproximaciones teóricas que expliquen lo que se mantiene como herencia de la lógica evaluativa tradicional y funciona. Igualmente, cuáles cambios se han efectuado en los modelos mentales de maestros y estudiantes, e incluso cuáles pueden ser los factores que más inciden en la lenta transformación de las prácticas evaluativas.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN FORMADORA

Estudios previos

A pesar de que las primeras investigaciones sobre las bases de la evaluación formadora hicieron su aparición desde hace varias décadas, la apropiación a nivel investigativo como objeto de conocimiento pedagógico o didáctico aún se encuentra en etapa de desarrollo. Debido a este escenario, la investigación en este campo disciplinar aún es incipiente, en especial en lo concerniente a estudios doctorales. Incluso, los escasos estudios que se han publicado se desarrollan más en contextos universitarios que en otros niveles educativos. Igualmente, prevalece su funcionalidad en los entornos virtuales. No obstante, el interés en esta novedosa concepción de la evaluación está en creciente demanda en los países latinoamericanos que han sido sensibles a la incursión de la evaluación formativa en el sistema educativo. Esta se ha constituido en un proceso previo que ante sus propios desafíos y obstáculos progresivamente ha tornado la brújula investigativa hacia la evaluación formadora.

Por ello, los estudios a continuación se relacionan con esta característica de producción paulatina en referencia a la aplicación de los fundamentos de la evaluación formadora en diversos niveles educativos y modalidades de educación. En conjunto, estos estudios configuran al estudiante como protagonista de su aprendizaje, y priorizan los procesos de autoevaluación y coevaluación fundamentados en los mecanismos de autonomía, autorregulación y metacognición. Mientras que, al docente le atribuyen la responsabilidad de crear espacios significativos que interesan y motivan a los estudiantes por sus procesos de aprendizaje, el desarrollo de su capacidad crítica para que alcancen su autonomía académica, y continúen desarrollando su capacidad de aprender a aprender.

López (2009) mediante una investigación de diseño experimental estudió el proceso de evaluación continua formativa-formadora-reguladora y tutorizada con el propósito de disponer de un modelo de evaluación en la Ingeniería Electrónica, útil y práctico, destinado a mejorar el aprendizaje, favorecer la autonomía del alumno, ayudar

al profesor a controlar y tutorizar al estudiante a través de la plataforma virtual. Para ello, usó una variedad de técnicas e instrumentos y las aplicó a 15 docentes universitarios de la Universidad Politécnica de Cataluña y 5300 estudiantes de la misma institución. Entre ellas: entrevistas, pruebas de desempeño, tests, cuestionarios, fichas de seguimiento que permitieron medir el rendimiento académico y la motivación, así como cuantificar el nivel de metaconocimiento de los estudiantes. El estudio reveló que este tipo de evaluación favorece el cambio conceptual y metodológico, el aprendizaje significativo y cooperativo el autoaprendizaje y la metacognición de los estudiantes.

Aunque se desarrolla en un contexto de entorno virtual universitario, el estudio doctoral de López (2009) revela estrategias para desarrollar el conocimiento metacognitivo en los estudiantes, el cual es un componente básico de la evaluación formadora. De igual forma, las estrategias de evaluación utilizadas en la plataforma modulan el comportamiento evaluativo asimétrico y disminuyen el poder de la heteroevaluación del maestro, con lo que se descentraliza el acto educativo favoreciendo la conciencia, el interés y el compromiso de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes, comportamientos que se esperan al aplicar la evaluación formadora.

Desde el paradigma cualitativo sociocrítico y bajo un diseño de investigación acción participativa Colmenares (s.f.) generó la construcción de aproximaciones teóricas para fundamentar la concepción de la evaluación formadora en los entornos virtuales de aprendizaje. Para ello, efectuó entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de testimonios, grupos de discusión y reflexión a un equipo de 12 docentes co-investigadores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en Barquisimeto, Venezuela. A partir de la información obtenida de diarios de campo, registros descriptivos, registros de grupos de discusión y de autorreflexiones consolidó una nueva visión de la evaluación de los aprendizajes en el marco de una perspectiva formadora. Asimismo, concretó estrategias de participación y de evaluación acordes con los entornos virtuales en los cuales el estudiante protagoniza los procesos de autoevaluación y coevaluación fundamentados en mecanismos de metacognición, autorregulación y autonomía.

El estudio de Colmenares adscrito al núcleo de investigación en Docencia,

Innovación y Tecnología de la UPEL se complementa con una serie de investigaciones (Colmenares, 2008a; 2008b; Colmenares, 2012) sobre la aplicación del modelo evaluativo formador en entornos virtuales. Mantiene correspondencia temática con la presente investigación a pesar de que hay una varianza en el contexto de aplicación y las metodologías investigativas utilizadas.

Como se indicó inicialmente, gran parte de la investigación que se ha hecho sobre la evaluación formadora en los últimos años se ha desarrollado a nivel teórico y no es tan reciente. Los trabajos de evaluación formadora de Nunziati (1988; 1990), Bonniol y Genthó (1989); los trabajos de autoevaluación como representación de las competencias propias y la forma de aprender (Allal, 1988; Perrenoud, 2011a); los trabajos de la Comisión ginebrina de pedagogía del texto (Commission Pédagogie du texte, 1985); la aplicación de los trabajos de autoevaluación y metacognición (Saussez y Allal, 2007). Igualmente, existe un número limitado; pero creciente, de investigaciones que desde el aula evalúan su aplicabilidad y eficacia.

Esta demanda emerge a nivel de estudios de pregrado, especialización y maestría en diversas disciplinas y temáticas afines: autorregulación y evaluación formativa, criterios de evaluación, autorregulación y construcción de autonomía, evaluación auténtica, evaluación democrática, los cuales se llevan a cabo especialmente en entornos de educación secundaria en modalidad presencial. La gran mayoría de estos estudios señalan la coherencia entre la evaluación formadora, y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en ambientes constructivistas con independencia del nivel educativo. No obstante, arrojan resultados positivos especialmente a nivel universitario en entornos virtuales.

De igual forma, la investigación naciente parece estar en concordancia, con lo expresado por Colmenares (2008a) quien arguye el surgimiento de una nueva generación de la evaluación de los aprendizajes que otorga protagonismo al estudiante o aprendiz. En esta vía, el sujeto aprendiz se responsabiliza en la identificación de sus aciertos y debilidades, así como las alternativas que tiene para avanzar. Con base en estos antecedentes, se observa el terreno abonado para continuar con la observancia, y la disquisición sobre esta nueva generación de la evaluación. Esta se encuentra enmarcada en la concepción de una evaluación hacia la formación y la construcción de un dispositivo

didáctico que facilite la evaluación formadora y se instale en el saber de maestros y estudiantes de todos los niveles educativos.

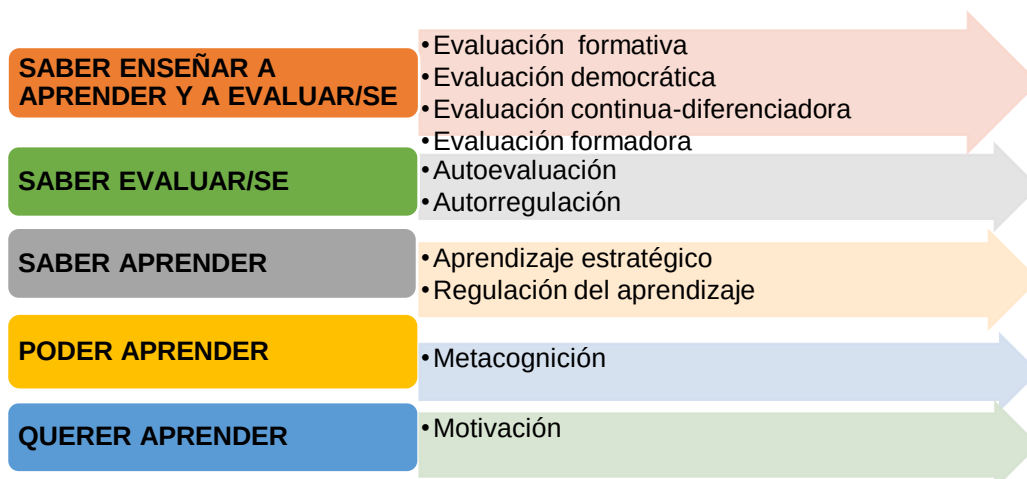
Lo teórico

El fundamento teórico de la evaluación formadora se organizó en dos grandes segmentos. En el primero se intentará explicar brevemente los postulados de las teorías que nutren la propuesta formadora de la evaluación: La teoría de la formación por etapas de las acciones mentales propuesta por Galperín (1965) y complementada por Talizina (1988); los estudios sobre el análisis de las tareas realizados por Leplat y Pailhous (1974, citado por Nunziati, 1990). Igualmente, la distinción entre la lógica de la disciplina, la lógica del experto y la lógica del aprendiz (Vermersch, 1977, citado por Nunziati, 1990).

En segundo lugar, tras explicar las construcciones teóricas que fundamentan la evaluación formadora, se presenta un marco teórico referencial asociado a un enfoque sistémico para la transformación de las prácticas de evaluación (Perrenoud, 2008). Para la presente investigación se organiza un esquema integrador (ver Figura 1) que permite analizar algunos elementos que se asocian al dispositivo pedagógico y didáctico de la evaluación formadora desde una perspectiva sistémica y transformadora de los procesos educativos. Esta propuesta se realiza ante la escasez teórica sobre la evaluación formadora, en oposición a la abundancia de información de algunas subcategorías que la constituyen entre ellos: evaluación formativa, evaluación democrática, autoevaluación, regulación, metacognición, autorregulación y motivación.

Figura 1

Perspectiva sistémica de la Evaluación formadora



Cada uno de estos componentes se asocia a uno o varios campos investigativos que en conjunto integran los elementos teóricos de la evaluación formadora expuesta por Bonniol (1981) y Nunziati (1990) hace más de treinta años. Si bien estas subcategorías no fueron explícitamente expresadas por ellos, las investigaciones emergentes a partir de su estudio si las han contemplado. Este esquema se sostiene bajo la concepción de una estrecha interrelación de la evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la cual, una pequeña modificación en alguno de ellos, inevitablemente genera una reacción en los otros. Asimismo, resalta el hecho de que no se pueden esperar cambios en educación si maestros y estudiantes no están preparados para hacerlo desde un saber, un poder y un querer.

En este esquema las dos primeras categorías: Saber enseñar a aprender y a evaluar/se y saber evaluarse, se enmarcan en el campo teórico de la evaluación formadora y se desarrollarán en este capítulo. Mientras que, las tres categorías restantes: saber aprender, poder aprender y querer aprender se explicarán en el capítulo III que comprende las concepciones y las prácticas evaluativas.

A continuación, se explicarán los principales aportes teóricos que fundamentan la propuesta de evaluación formadora desde la perspectiva de Bonniol (1981) y Nunziati (1990).

Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales

La teoría de la formación por etapas de las acciones mentales (Galperín,1965) es considerada un modelo psicológico del proceso de asimilación por medio del cual se logra analizar la actividad cognoscitiva durante el proceso de enseñanza. En ella, el estudio o actividad se considera

...un sistema de determinados tipos de actividad cuyo cumplimiento conduce al alumno a los nuevos conocimientos y hábitos. Cada tipo de actividad del estudio, es a su vez, un sistema de acciones unidas por un motivo que, en su conjunto, aseguran el logro del objetivo de la actividad de la que forman parte. (Talizina,1988, p. 57)

Para iniciar el análisis del estudio se separa la actividad que se debe cumplir para resolver la tarea planteada. Luego, se separan las acciones que la forman para finalmente, realizar el análisis estructural y funcional del contenido de cada una de ellas.

El eslabón central es la acción como unidad de la actividad del estudio, como unidad de cualquier actividad humana. Esta teoría evoluciona del tercer principio fundamental que constituye la base de la psicología soviética, establecido principalmente con base en los trabajos de Vygotsky (1978) y Leóntiev (1978) sobre la teoría de la actividad y cuyos trabajos fueron analizados por Galperín (1965) y Talizina (1988).

Vygotsky (1978) en su teoría histórico- cultural considera que el proceso de asimilación de la psiquis del hombre está dado sobre la base de la propia experiencia social y plantea la importancia de la actividad psíquica y externa, la cual es ampliada por Leóntiev al considerar la actividad psíquica como un caso particular de la actividad humana, en su relación con su mundo externo material (Talizina, 1988). Es decir, reconoce que es a través de la actividad que el sujeto se relaciona con el mundo.

En sus estudios sobre la estructura de la actividad Leontiev (1978) consideró el objetivo y el motivo como sus elementos principales y estableció que estos deben coincidir. Al respecto, planteó que existe un sistema de acciones que se emprenden para satisfacer una necesidad cognoscitiva en la cual el sujeto tiene motivos claros que lo mantienen orientado hacia el objeto de aprendizaje. Separó los conceptos de actividad, acción y operación. Además, analizó cómo la actividad humana se integra de las acciones que son ejecutadas a través de operaciones.

Estos autores reconocen la unidad de la actividad psíquica y de la actividad externa o práctica, explican el paso de la actividad externa hacia la actividad interna en la mente humana y la aplican en el proceso de aprendizaje. Plantean que para alcanzar la asimilación, el sujeto debe pasar por determinados momentos de la actividad: la orientación y la ejecución. Aunado a estos estudios, Galperín (1965) señaló que la actividad externa, material, experimenta un proceso de transformación para llegar a la actividad interna, psíquica. A estos cambios cualitativos los llamó etapas. De igual forma, desarrolló las nociones de mapa de estudio y base de orientación, aspectos fundamentales para las operaciones de anticipación las cuales son prioritarias en el sistema de planificación en la evaluación formadora.

De acuerdo con Talizina (1988) hay que tener en cuenta dos circunstancias en la formación por etapas de las acciones mentales. La primera es que, dependiendo del tipo de acción se somete a la elaboración por etapas toda la acción o únicamente la parte

orientadora. La segunda es que, la realización de la acción hasta la etapa mental no indica el fin de su desarrollo. Cada una de las etapas constituyen el camino de lo externo a lo interno; aunque, la formación de las acciones mentales y los conceptos no son el objetivo en sí. En actividades que buscan desarrollar habilidades deportivas o de producción se priorizan las etapas durante la orientación.

Según Talizina (1998) la actividad cognoscitiva del estudiante al transformarse desde la actividad externa a la cualidad interna debe pasar por cinco etapas cuya caracterización está dada por las características y la forma de la acción. De acuerdo con Galperín (1965), estas cinco etapas constituyen los momentos funcionales de la actividad:

a. Etapa de elaboración del esquema de la base orientadora de la acción (BOA). Se determina el conocimiento previo de la acción y las condiciones para su ejecución y control. Es decir, el docente orienta al estudiante de acuerdo con el tipo de BOA seleccionado, ofrece información pertinente de los conocimientos requeridos y de la actividad a realizar. Se plantea el sistema de acciones con sus respectivas operaciones de manera que los estudiantes reciben las explicaciones del objetivo de la acción, las actividades y el orden en que se van a realizar, las acciones y las operaciones requeridas.

b. Etapa de la formación de la acción en forma material o materializada. Es la etapa de la ejecución de la acción, en forma externa material o materializada, mediante la aplicación de las respectivas operaciones que se requieren. Ocurren los momentos de orientación, ejecución y control de la acción. El estudiante asimila el contenido de la acción y el docente realiza un control objetivo del cumplimiento de todas las operaciones. La resolución de la tarea aún se hace de forma externa con el apoyo de la forma material o materializada del objeto y el acompañamiento del docente. Las tareas usan patrones de baja complejidad y no se deben trabajar muchas tareas de un mismo tipo para evitar la automatización innecesaria.

c. Etapa de la formación de la acción como verbal externa. Los elementos de la acción se presentan de forma verbal externa, sin el apoyo de las acciones externas materiales. Por lo que, la expresión oral cobra importancia. En las dos primeras etapas el habla sirve de sistema de indicaciones, se activa la percepción. El estudiante comprende las palabras sin comprender ni dominar los fenómenos, mientras que, en esta

etapa el habla es portadora independiente de todo el proceso, tanto de la tarea como de la acción. Las acciones y las operaciones aún se hacen desplegadas; pero en la forma verbal. La generalización alcanza nuevas posibilidades y se puede introducir mayor complejidad a las acciones. Sin embargo, aún no es automatizada ni reducida; es decir, el estudiante va asimilando la acción sin que esta se automatice de inmediato. El control se hace a través del estudiante y/o del profesor, una vez el estudiante use el lenguaje oral para explicar lo que se le demanda. Así, el estudiante con mayor independencia y autocontrol transita del control externo al interno.

d. Etapa de la formación de la acción en lenguaje externo para sí. A diferencia de la anterior, el estudiante realiza la acción por su cuenta, en silencio, sin escribirla, se realiza una interpretación interna en la que las operaciones son ejecutadas con conciencia. Al ser mental, la acción empieza a reducirse y automatizarse rápidamente.

e. Etapa de la formación de la acción en el lenguaje interno. Es la realización de la acción a nivel mental. En esta etapa la generalización y la síntesis en la ejecución es máxima y se hace con independencia. Al principio se hace de forma lenta, luego se automatiza y se agiliza para convertirse en una actividad de pensamiento. Al estudiante se le dan tareas más complejas que requieran soluciones creativas. La acción se automatiza rápidamente y se hace inaccesible a la auto-observación, puesto que se convierte en un acto del pensamiento y se abre a la conciencia sólo el producto de este proceso.

Según Galperín (1965) en la acción mental casi todo su contenido real abandona la conciencia y lo que queda en ella no puede ser comprendido correctamente sin la relación con los demás. En el lenguaje interno los estudiantes pueden guardar internamente todo el recurso dado en forma de esquema o pueden seguir el orden lógico; pero, todo depende de las diferencias en el pensamiento.

Adicionalmente, Galperín (1965) y Talizina (1988) plantean la necesidad de incluir una etapa previa sin ningún tipo de acción, en la que se crea una motivación necesaria para el estudiante. Los estudiantes deben tener motivos para que adopten la tarea de estudio y cumplan las actividades adecuadas. Sin ella, es poco probable que se formen las acciones y los contenidos entren en ellas. La creación de situaciones problemáticas y retadoras que hacen posible buscar la solución por medio de la acción, se convierten

en formas de materializar una motivación positiva.

En una secuencia didáctica básica, esta teoría se observa cuando en primer lugar se explica la etapa orientadora de la acción y se mencionan las características fundamentales y no fundamentales del concepto a aprender, o tarea a realizar. A continuación, se plantean situaciones en forma material o materializada con el fin de revelar sus características y se brindan situaciones para que el aprendiz las describa en forma escrita u oral preferiblemente. La acción, estructura y funciones en el proceso de asimilación.

A continuación, se desarrollan aspectos relacionados a la teoría de la actividad, durante el proceso de asimilación tomando como referencia principal las posiciones asumidas por Talizina (1988). El autor considera que en el proceso de asimilación es importante la actividad de estudio, de igual forma, cobran importancia elementos como las acciones, las operaciones, los objetivos y la motivación.

El sujeto de la acción es quien analiza las acciones y el cumplimiento de esas acciones presupone la existencia de una representación de la acción cumpliendo las condiciones de la misma. De igual forma, toda acción incluye un conjunto de operaciones que se ejecutan ordenadamente y en correspondencia con determinada regla, lo cual constituye el proceso de cumplimiento de la acción. Las operaciones son los modos por medio de los cuales se realiza la acción.

La acción es la unidad principal de la actividad y estas pueden ser específicas o generales. Las primeras se relacionan con una disciplina mientras que las segundas mantienen relación con cualquiera. Las acciones generales pueden ser lógicas, psicológicas y generales de la actividad, y también pueden ser estructurales y funcionales. Cualquier acción que realiza el estudiante está orientada a un objeto material o ideal para cumplir un objetivo determinado por el profesor. Luego, la necesidad cognoscitiva de realizar la acción está dada por un motivo cognitivo. Al ser una actividad pedagógica planificada motivo y objetivo deben coincidir. Lo anterior permite concluir que, el aprendizaje para que sea una actividad o una acción se debe concebir desde un objetivo y un motivo.

Las acciones humanas tienen tres funciones básicas: orientadora, de ejecución y de control. Aunque tienen diferentes grados de complejidad, son obligatorias; sin ellas la

acción no se cumpliría. A través de la función orientadora se muestra el objetivo y las peculiaridades del objeto al que se dirigen las acciones; es decir, las condiciones concretas para el cumplimiento de la acción que están estipuladas en la base de orientación. La función ejecutora se utiliza al realizar las acciones en cumplimiento del objetivo. Finalmente, la función de control se ejerce al obtener información acerca de cómo se están cumpliendo las acciones y se aplican las correcciones necesarias tanto en la parte orientadora como en la ejecutora de la acción.

La base orientadora de la acción (BOA) es “el sistema de condiciones en el que realmente se apoya el hombre al cumplir la acción” (Talizina, 1988, p. 58). Puede coincidir con lo objetivamente necesario o no, algunas veces puede incluir algo que sobra. Las acciones requieren una base orientadora para comprender la parte informativa de la acción y cada acción exige el cumplimiento de un conjunto de operaciones. Según Galperín (1965) el sistema de condiciones está relacionado con las particularidades del objetivo y el objeto de la acción; con el carácter y el orden de las operaciones; y con los rasgos particulares de los instrumentos utilizados. Los objetivos representan la parte voluntaria de la acción y el motivo la parte emocional. La base orientadora de la acción (BOA) relaciona la motivación con la necesidad de realizar la acción.

Características de la acción

Cualquier acción de un sujeto se puede describir indicando el grado de formación de sus características principales, las cuales independientemente de la acción se refieren a: la forma, el carácter generalizado, el carácter desplegado y el carácter asimilado (Galperín, 1965). Pero también existen los atributos que hacen referencia al carácter razonable, consciente y abstracto de la acción.

La forma de acción caracteriza el nivel de apropiación de la acción por el sujeto; es decir, la medida de la interiorización de la acción. Se distinguen tres formas de la acción: (a) material (b) verbal externa y (c) mental. Además de la materializada, que es afín a la acción material y a la acción perceptiva; la mental intermedia entre la material y la verbal externa. Las formas material y materializada son las acciones de partida y se dan en forma de objetos reales (material), modelos, esquemas, dibujos lineales (materializada). A partir de ella, el estudiante descubre el contenido de la acción con sus respectivas operaciones y el cumplimiento del objetivo.

Las acciones perceptivas se relacionan con la capacidad de ver y oír. La forma verbal externa de la acción se representa en la oralidad o escritura, razonamiento en voz alta; pero, aún es inaccesible a la observación exterior. Finalmente, la forma mental o lenguaje interno indica que la acción se realiza para sí, los elementos estructurales son las representaciones, los conceptos, las operaciones. Surge de la actividad práctica del ser humano y es la que permite pensar de forma ágil. Esto indica que la acción recorrió el camino de lo externo a la interiorización.

El carácter generalizado de la acción se caracteriza por la separación de sus propiedades esenciales o no esenciales y expresa la capacidad que tiene el estudiante de asimilar la acción dentro de los límites previstos en los objetivos. Está entre las posibilidades objetivas de aplicación del conocimiento y las posibilidades subjetivas del individuo para aplicarlo. El carácter desplegado muestra si todas las acciones se realizan y de hacerlo requiere que se efectúen todas las operaciones como eslabones que se integran de forma consciente. El carácter asimilado se asocia al paso transcurrido entre la acción que ejecuta el estudiante con la ayuda del docente hasta que el estudiante cumple la acción por sí mismo. Así, aumenta la automatización y se constituye en hábito al alcanzar independencia y rapidez de la acción del estudiante.

El carácter razonable de la acción se determina por el contenido de la BOA y el carácter generalizado de la acción. Cuanto más generalizada es la acción más razonable es el sentido de la orientación y el cumplimiento. El carácter consciente exige que el estudiante explique qué está haciendo y por qué lo hace. El carácter abstracto es resultado de la forma mental y el grado de generalización. Para adquirir un pensamiento abstracto se usa una BOA de tercer tipo en la cual se accede a un pensamiento mental abstracto a partir de fenómenos concretos.

Base orientadora de la acción

La acción tiene las funciones de orientación, ejecución y de control como ya se había mencionado. Las dos primeras funciones se correlacionan, puesto que para alcanzar el éxito de la función ejecutiva se debe garantizar la función orientadora. Según Talizina (1988) la efectividad de una BOA depende del: i) grado de generalización clasificada en concreto (casos particulares) y generales (basados en invariantes), ii) el grado de plenitud de la orientación es especificada como completa o incompleta y iii), el

modo de obtención de la BOA por los alumnos se divide en preparada, cuando el alumno recibe todas la acciones pronta y no preparada o independiente, cuando el alumno debe encontrar las acciones por sí solo. Utilizando los parámetros, grado de generalización, grado de completamiento o plenitud y modo de obtención, pueden obtenerse ocho tipos de BOA (tomado de Talizina, 1988) como se define en la Tabla 1.

Tabla 1

Tipos de Base Orientadora de la Acción-BOA

<i>Tipos de Base Orientadora de la Acción-BOA</i>				
No	Carácter Generalizado	Modo de completar	Modo de obtención	
1	Concreta (casos particulares)	Incompleta	Independiente (ensayo y error)	Baja eficacia, avance lento y con muchos errores.
2	Concreta (casos particulares)	Completa	Preparada	Avance rápido sin errores, pero con limitaciones en la transferencia en casos no analizados
3	Generalizado	Completa	Independiente	Eficiente, avance rápido con pocos errores, permite transferencia a otras situaciones
4	Generalizado	Completa	Preparada	Para la formación de acciones lógicas como contenido concreto del objeto.
5	Generalizado	Incompleta	Preparada	
6	Generalizado	Incompleta	Independiente	
7	Concreta	Completa	Independiente	
8	Concreta	Incompleta	Preparada	

Talizina (1988) indica que en sus estudios solo se analizaron las primeras cuatro BOA de las cuales la tercera y la cuarta tienen mayor productividad. Afirma que la segunda se usa para una formación rápida de la acción sin errores y aplicada a situaciones concretas lo cual está más asociado a acciones lógicas. A las demás les concede sólo interés teórico, excepto a la séptima la cual tiene una alta productividad en tareas concretas por ser: concreta completa e independiente. Paradójicamente, algunos autores consideran que la BOA ocho es la más ineficiente; aunque también la

más usada en la enseñanza, puesto que hay fallas en las orientaciones completas de la acción. Basado en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, la formación de los métodos generales de la actividad cognoscitiva debe llevarse a cabo según las BOA de tercer o cuarto tipo.

Lo que sigue es una explicación sobre algunos constructos que nutrieron la propuesta de Nunziati (1990) para formular la evaluación formadora. a partir del análisis de las tareas de aprendizaje y las acciones que se planean para alcanzar los objetivos de aprendizaje planeados.

Análisis de tareas

Vermersch, Leplat y Pailhous (citados por Nunziati,1990) también se interesan por la actividad que realiza el estudiante para ejecutar determinada acción. A partir de sus análisis se considera importante establecer la diferencia entre términos que podrían confundirse. En primer lugar, la actividad difiere de la acción en que la primera es difícil de observar y analizar; debido a que, hace referencia al funcionamiento propio de cada individuo. Son los procesos vivos y dinámicos que componen la manera de operar de cada sujeto (Bonniol, 1981). En cambio, la acción, se predefine por un conjunto de reglas que se observan en el producto terminado. Es decir, comprende los procedimientos estáticos de las tareas, tal como los define cada experto según el modelo didáctico que tenga apropiado y las representaciones de la acción que posea (Nunziati, 1990).

En síntesis, el procedimiento (acción) es un elemento fijo y característico en un tipo de tarea, mientras el proceso es lo que se hace con este elemento (actividad). Los procedimientos y los procesos constituyen el mapa de la tarea. Los criterios o procedimientos de las tareas son las reglas de juego; pero, no son la tarea. Sin embargo, conocerlos facilita la movilización de los procesos y asegura en gran parte su éxito. Este análisis previo es útil para describir y hacer una mayor representación de la meta, una mejor planificación y ejecución de la tarea.

Por otra parte, con el fin de comprender la diferencia entre un aprendiz novato y un experto frente a la realización de las tareas, y su consecuente evaluación, a continuación, se aclaran las relaciones existentes entre las lógicas que se interconectan en un acto pedagógico y cómo estas influyen en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades. Aspectos que también fueron considerados por Nunziati (1990) para

desarrollar su propuesta.

Lógica de la disciplina, lógica del experto, lógica del aprendiz

Vermersch (1977, citado por Nunziati, 1990) se interesa en establecer las diferencias entre la lógica de la disciplina, la lógica del experto y la lógica del aprendiz. Para él, la lógica de la disciplina la constituyen las definiciones y relaciones entre los conceptos de la materia que se enseña. Esta afecta los contenidos, sus propiedades y su jerarquía, así como los modos de usar los procedimientos de las tareas y los saberes en el marco de cada disciplina. Es decir, determina la lógica de la ejecución de cada tarea, orienta al docente en la construcción de su progresión pedagógica, lo ayuda a definir como necesario para que el estudiante asimile los conocimientos y los use en todo tipo de trabajos.

En el proceso de reestructuración de los programas, estos ya poseen un orden establecido, por lo que al maestro solo le queda un pequeño margen para hacer cambios según su lógica de experto. Esta lógica le permite considerar el orden de los aprendizajes, los conceptos a saber, hacer una reorganización de lo simple a lo complejo o viceversa. Con frecuencia recurre a las necesidades del entorno escolar y a la introspección del enfoque propio del experto. En relación con los aprendizajes el funcionamiento en la lógica del experto no requiere de etapas intermedias para alcanzar su objetivo, puesto que su acción se ha reducido y se ha automatizado. Estas fases intermedias sólo las activa cuando se enfrenta a conocimientos nuevos.

En oposición a las dos lógicas anteriores, la lógica del aprendiz obedece a una lógica de funcionamiento por etapas en las cuales hay combinación de acciones intermedias y cada una deja rastros que dan cuenta del itinerario de aprendizaje. Los registros operativos que realiza el estudiante responden a una lógica diferente a la del docente; por ende, cuando de errores se trata, la subsanación de errores es un acto que le corresponde a quien los comete, no al maestro quien los detecta (Bonniol, 1981).

Enfoque sistémico para la transformación de las prácticas de evaluación

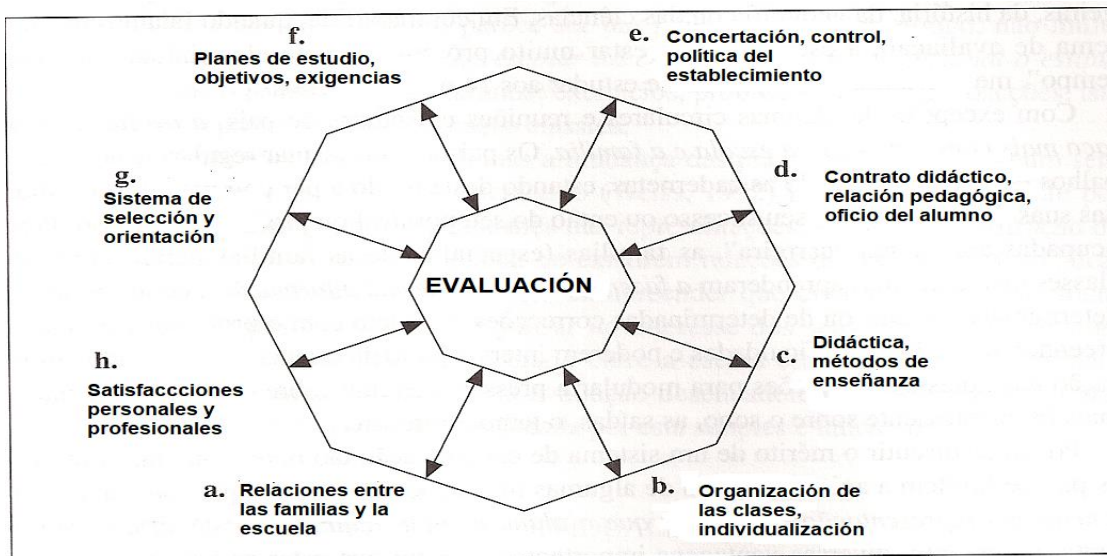
Sin desconocer la complejidad de los funcionamientos didácticos; pero, basado en la interrelación e interdependencia existente entre los procesos educativos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, Perrenoud (2008) propone la implementación del “enfoque sistémico para la transformación de las prácticas evaluativas” (p.194). Su

propuesta enfatiza el aprendizaje y reconoce la evaluación como núcleo del sistema didáctico y del sistema de enseñanza. Esto implica que, pone en cuestión un conjunto de equilibrios que desestabiliza las prácticas y el funcionamiento de la escuela, puesto que se ubica en la perspectiva de “una evolución de las prácticas en el sentido de una evaluación que ayude al estudiante a aprender y al profesor a enseñar” (p. 193). Para el autor, “la evaluación no es el alfa ni la omega del sistema, simplemente es uno de sus componentes principales” (Perrenoud, 1996a, p. 297).

Este enfoque da cabida a un tipo de evaluación más formativa-formadora y menos selectiva. En él, la evaluación formativa es uno de los componentes de un dispositivo de individualización de los trayectos formativos y de diferenciación de las intervenciones y encuadramientos pedagógicos. Además, abre la posibilidad de acción a otros tipos de evaluación reguladora y diferenciadora: la evaluación formadora. En su octógono plantea 8 dimensiones interrelacionadas que tienen la evaluación como punto de partida ver Figura 2.

Figura 2

La evaluación en el centro de un octógono



Nota: tomado de Perrenoud (2008, p.194).

Perrenoud (2008) propone que, en primer lugar, siendo la evaluación el lazo más continuo entre escuela y familia cualquier cambio priva a los padres de sus puntos de referencia habituales y provoca incertidumbres y angustias. Esto motiva un nuevo contrato que proporciona una evaluación más formativa, cualitativa e interactiva. En

segundo lugar, la evaluación formativa crea una forma particular de gestionar la clase e individualizar la enseñanza, esta permite regular la acción pedagógica e individualizar los aprendizajes y sus dificultades. Sin embargo, más allá del número de estudiantes son las normas de la organización las que bloquean el cambio.

En tercer lugar, considera que, el auge de la didáctica y los métodos de enseñanza centrados en la pedagogía del dominio y otras formas diferenciadas pone énfasis en: las acciones de remediación, los objetivos más explícitos, las búsquedas de información más cualitativas e intervenciones más diversificadas. Esta se hace más eficaz en la medida que cuenta con medios para observar los dominios alcanzados, los métodos de trabajo, las actitudes, los funcionamientos mentales, así como las formas de intervenir mediante regulaciones proactivas, interactivas y retroactivas. Esto da cuenta de que la identificación de errores y la forma de remediarlos dependen de las estructuras y contenido de los conocimientos y habilidades por adquirir.

En cuarto lugar, enfatiza en que la evaluación formativa renueva el contrato didáctico, la relación pedagógica y el oficio del alumno de manera que las reglas en el aula cambian. El estudiante deja de “maniobrar con astucia” y “enmascarar sus fallas” (Perrenoud, 2008, 2010) es decir, de mentir, hacer y detectar trampas, preparar a último minuto, negociar ayudas para obtener notas favorables. En su lugar, pide ayuda porque quiere aprender, develar sus dudas y dificultades, espera cooperación. No teme al ridículo; porque, las relaciones están basadas en la confianza recíproca y una cultura común transparente.

En quinto lugar, desde el aula se inicia la modificación de la cultura escolar de forma progresiva dirigiéndola hacia una enseñanza más individualizada con continuidad a través de los diversos ciclos de estudio. Transgrede el individualismo en el que habitan los docentes y busca transformar el clima y la organización escolar (Popham, 2013) a pesar de que exige más trabajo en equipo y tiempo.

En sexto lugar, la pedagogía diferenciada y la evaluación formativa requieren de una revisión crítica de los planes de estudio, los objetivos y las exigencias para su desarrollo (Hameline, 1982). Se busca que los programas no sean tan densos, y se priorice lo esencial de forma que no se continúe fabricando desigualdades por cubrir un programa extenso; sino que, por el contrario, se brinden los medios para remediar a

quienes tienen un proceso más lento y por lo general se quedan al borde del camino. De igual forma, los objetivos deben ser presentados como objetivos de dominio y no como listas a enseñar que no coinciden, ni con los estadios de desarrollo intelectual ni con las experiencias y conocimientos previos y actitudes de los estudiantes.

En séptimo lugar, la evaluación por más formativa que sea también responde a una lógica de acción en la que a partir de los resultados hay que tomar decisiones y orientar cuando ya no es posible hacer remediación y se requiere hacer un balance de lo construido.

En octavo lugar, la evaluación tradicional constituye una zona de confort y tranquilidad para muchos maestros y estudiantes a pesar de las angustias e incomodidad que pueda generar al priorizar la evaluación sumativa. Los docentes reconocen que la notas no son confiables, porque se afectan por diversas variables, incluyendo los criterios propios del evaluador. Sin embargo, una gran mayoría se resisten a cambiar. Defienden un sistema de mala calidad, que les brinda cierta seguridad y es cotidiano, disfrutan del placer del poder, presumen que nadie les puede modificar sus notas, su conciencia profesional es inatacable y son calificadores omnipotentes, mantienen una actitud de dominación sobre la evaluación; por consiguiente, sobre el estudiante. Esta actitud se traduce no en miedo al cambio; sino, a perder el poder que les garantiza (Perrenoud, 2008).

Aunque el enfoque sistémico no es tan original ni novedoso, si es pertinente para el estudio de organizaciones y prácticas humanas complejas como la educación; en tanto que, permite ver los cambios y el impacto que ellos generan en los componentes asociados. Como ya se ha mencionado, es imposible cambiar las prácticas de evaluación sin hacer evolucionar el rol u oficio del docente, del estudiante y la organización escolar. Ahora bien, comprendido el carácter sistémico de las prácticas de evaluación y las estrategias de cambio que se plantean, Perrenoud (2008, p. 212) considera esencial tres aspectos que implican a los protagonistas de la transformación:

1. Hacer evolucionar el funcionamiento de los establecimientos hacia una autoridad negociada, realmente proyectiva; hacia una autonomía sustancial provista de auténtica responsabilidad.
2. Favorecer la cooperación entre los docentes en equipos pedagógicos o redes.
3. Actuar sobre todos los parámetros (estatutos de los docentes,

formación, gestión).

Esta transformación sistémica responde a la lógica de interrelaciones existente entre la triada evaluación, aprendizaje, enseñanza y hace que cualquier cambio de concepción, acción o funcionamiento implique la modificación de las percepciones y actuaciones de otros. Así que, pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico en el currículo (Jorba y Sanmartí, p. 2000) es algo novedoso y poco común; pero, de alto interés en la actualidad. Esta innovación invita a repensar en las convicciones, concepciones y creencias propias que condicionan la práctica y abren o cierran puertas y ventanas a nuevas ideas. La evaluación y el aprendizaje vistos desde esta perspectiva sistémica exigen cambios en la selección de los contenidos, la metodología de los profesores; incluso, en la inserción de cambios generados por las pruebas externas para cumplir lineamientos mundiales.

Es importante resaltar que, la transparencia del proceso educativo en esta nueva línea de la evaluación propone que los planteamientos didácticos del docente no pueden estar implícitos, sino que, estos se promuevan de forma significativa y explícita de manera que los estudiantes no los perciban, sino que los apropien. Estos no deberían hacer parte de un currículo oculto que la evaluación descubre; sino, de una ruta de navegación explícita que maestro y estudiante comparten desde el inicio. En otras palabras, el diseño de las unidades didácticas y la evaluación se hacen inseparables y se condicionan mutuamente, por lo cual, deben ser claras y conocidas. Al respecto Jorba y Sanmartí, 2000) indican que,

...la evaluación pone al descubierto parte del llamado currículo oculto del profesorado. Planteamientos didácticos aparentemente innovadores pueden ser discutidos cuando se observa qué, y cómo se evalúan los aprendizajes promovidos. En este momento se reconocen fácilmente los objetivos implícitos que tenía el enseñante, que son los que seguramente promovió de forma significativa en el proceso de enseñanza y los que el alumnado percibió como más importantes. (p. 22)

La constante reflexión sobre por qué y para quién evaluamos, qué y cómo lo hacemos, durante la planificación, así como la manera de enseñar a los estudiantes a evaluar y autoevaluarse, es una de las acciones pedagógicas que enriquecen el trabajo colectivo en una institución. Además de contribuir en la construcción de un proyecto

educativo que prioriza una cultura evaluativa (López, 2014) que promueve la innovación y otorga valor al seguimiento de las acciones para alcanzar aprendizajes de calidad; es decir, se apoya en la evaluación formativa para el mejoramiento.

Perspectiva sistémica de la Evaluación formadora: Saber enseñar a aprender y saber evaluarse

Analizadas estas concepciones fundadoras de la evaluación formadora desde la perspectiva de Bonniol (1981) y Nunziati (1990) se desarrolla a continuación los dos primeros componentes teóricos enunciados anteriormente como elementos de la perspectiva sistémica de la evaluación formadora (ver Figura 3):

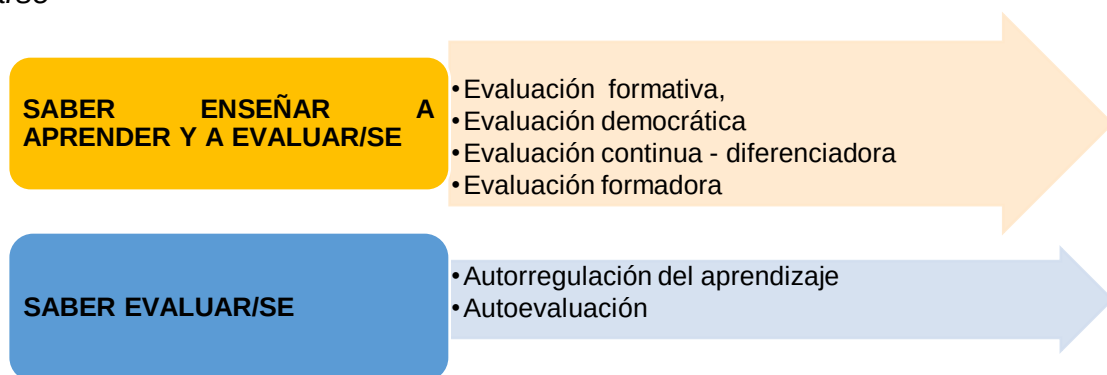
a. Saber enseñar a aprender y a evaluar/se constituidos por cuatro subcategorías de evaluación: formativa, democrática, continua -diferenciadora y formadora.

b. Saber evaluar conformado por las subcategorías de autoevaluación y autorregulación.

En el componente de saber enseñar a aprender y a evaluarse se asocian cuatro tipos de evaluaciones que están tomando cada día mayor importancia en las aulas: la evaluación formativa, la evaluación democrática, la evaluación continua- diferenciadora y la evaluación formadora. Mientras que el componente de saber evaluarse se relaciona con los procesos de análisis personalizado que realiza el estudiante y se conocen como autorregulación y autoevaluación. A continuación, se explica cada uno.

Figura 3

Perspectiva sistémica de la Evaluación formadora: Saber enseñar a aprender y saber evaluarse



Saber enseñar a aprender y a evaluar/se

Enseñar a aprender no es fácil. Aunque, desde la educación tradicional ha sido

una tarea poco común, en la era de la revolución del aprendizaje se ha convertido en una necesidad prioritaria para transformar la escuela y crear una nueva sociedad del aprendizaje (Stiglitz y Greenwald, 2015). Sin embargo, no se puede desconocer que los maestros se sienten preocupados y presionados por enfrentar este desafío; toda vez, que no están lo suficientemente preparados para cumplir con este gran reto. Utilizar estrategias y metodologías novedosas sin saber cómo hacerlo suscita cierta renuencia. Por lo cual, es probable que la resistencia al cambio que presentan algunos maestros hacia la innovación nazca de un déficit formativo resultado de los escasos procesos de actualización de saberes para su aplicación.

A pesar de esto, la creciente investigación en torno al aprendizaje y las numerosas innovaciones didácticas en evaluación ofrecen un considerable aporte pedagógico para la cualificación docente y el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los maestros en saber enseñar a sus estudiantes a aprender a aprender, aprender a evaluar a otros y aprender a evaluarse. Estos nuevos aprendizajes están estrechamente correlacionados con la novedosa propuesta de evaluación formativa, evaluación formadora y el enfoque sistémico para crear cambios significativos en la educación. Infortunadamente, estos nuevos enfoques evaluativos aún son escasamente conocidos por un gran número de pedagogos y educadores en los diversos sistemas educativos.

Evaluación formativa

Durante los años 70, en oposición al modelo psicométrico, surge el enfoque de la evaluación formativa como un tipo de evaluación que permite realizar ajustes o regulaciones por parte de los profesores a la enseñanza y el aprendizaje. Este concepto previamente acuñado por Scriven (1967) se vincula a la función pedagógica de la evaluación. Otorga al docente la posibilidad de reorientar sus prácticas pedagógicas y evaluativas para evaluar la calidad del aprendizaje a nivel micro curricular en forma sistemática a lo largo del proceso educativo (Jorba y Sanmartí, 2000; Popham, 2013). En otras palabras, con la evaluación formativa se obtienen datos sobre el progreso logrado por el estudiante y, de este modo, se efectúa la corrección oportuna de las fallas observadas, así como el refuerzo de lo ya alcanzado.

Aunque la evaluación formativa está orientada hacia la mejora continua; otorga relevancia al aspecto procesual y no se enfoca exclusivamente hacia la verificación de

los resultados característico de las evaluaciones sumativas. Por el contrario, consiste en intervenciones con intenciones deliberadas del docente que inducen a una regulación anticipada, interactiva o retroactiva de un aprendizaje en curso (Allal, 1988). Es por eso que, enseñar a aprender desde la función formativa otorga una perspectiva pragmática al aprendizaje en la que cobra más importancia las regulaciones que la misma evaluación.

Obstáculos para la evaluación formativa

Si bien la evaluación formativa ha producido algunos cambios en las concepciones de un gran número de maestros, Perrenoud (2009, p. 136) sostiene que más que una evaluación formativa lo que el maestro realiza es una observación formativa, puesto que “observar es construir una representación realista de los aprendizajes, de sus condiciones, modalidades, mecanismos, y resultados”. De esta forma, se aleja más de la medida clasificatoria de la evaluación tradicional y se asocia con la forma de alcanzar guiar y optimizar los aprendizajes en curso; sin preocuparse por clasificar, certificar ni seleccionar. No importa qué tipo de observación se realice: instrumentada o intuitiva, superficial o profunda, cuantitativa o cualitativa, accidental o deliberada, prolongada o breve, trivial o rigurosa, aproximativa o sistémica, lo importante son los efectos de la regulación.

De igual modo, Perrenoud (2008) analiza cuatro obstáculos que enfrenta la evaluación formativa y se constituyen en puntos de partida para que esta evaluación se amplíe. Para el autor, la evaluación formativa al igual que el currículo formal se encierra en una lógica de conocimiento en detrimento de una lógica de aprendizaje; ya que, se acentúan más en los contenidos a enseñar que en los aprendizajes. Por lo cual, la transposición didáctica se sigue orientando hacia una lógica discursiva de transmisión de saberes; más que hacia una lógica de construcción con y por el estudiante. Aunque existe una relativa autonomía para ejecutar el currículo, se continúa priorizando la estandarización de contenidos y control del saber, en lugar del aprender.

Por otra parte, el evaluador formativo no debe atenerse a una imagen vaga de los mecanismos de aprendizaje; por el contrario, debe observar metódica y sistemáticamente a los estudiantes y comprender cómo funcionan sus dispositivos cognitivos: memoria, atención, motivación, percepción, concentración, comprensión, lenguaje. Esto con el fin de ajustar las intervenciones de forma sistemática e individualizada, al igual que las

situaciones didácticas que planifica para optimizar los aprendizajes. En esta misma línea, deja inacabadas muchas regulaciones a pesar de tener buenas intenciones. Su propósito es gestionar y regular los aprendizajes en el camino, tarea que se complica por la cantidad de estudiantes en el aula y la poca implicación en sus propios aprendizajes.

Finalmente, la evaluación formativa prioriza la regulación de la tarea por oposición a la regulación del aprendizaje; en consecuencia, estas regulaciones deliberadas del docente buscan que la tarea se realice exitosamente más no garantizan el aprendizaje esperado. Por lo cual, Perrenoud (2008) desde una perspectiva pragmática de la evaluación insiste en la existencia de otro tipo de regulaciones que pueden ejercer directamente los estudiantes; entre ellos, la actividad metacognitiva, las interacciones y la autorregulación que ayudan a tomar conciencia de los propios errores y buscar la manera de afrontar los obstáculos.

Por otra parte, la evaluación formativa ayuda al estudiante mediante mediciones retroactivas e interactivas sobre el proceso de aprendizaje. Le brinda herramientas para aprender y desarrollarse de forma que sea partícipe activo en la regulación de las tareas de aprendizaje; con todo, tiende a convertirse en un tipo de intervención remedial. De acuerdo con Perrenoud (2008) esta debería utilizarse como último recurso de regulación. Ante esta limitación, investigadores francófonos y ginebrinos han buscado ampliar la observación, la intervención y la regulación hacia procesos de autoevaluación y autorregulación (Allal, 1988; Nunziati, 1990; Perrenoud, 1996b; 1998; 2008; Allal, 2010; 2011; 2013; 2015; 2016) con el fin de buscar estrategias para disminuir el fracaso escolar y mejorar los aprendizajes entre otros propósitos.

Reinventar la evaluación formativa

Investigadores en didáctica y evaluación ya están en la construcción conceptual y el desarrollo de modelos que van más allá de la evaluación formativa reguladora. En esta reconstrucción de intenciones y procedimientos se propone el cambio conceptual y procedimental desde el aula empezando por la identidad y la cualificación del docente. Mientras los maestros sigan creyendo que no todos pueden aprender, clasifiquen a los buenos y los malos estudiantes, acepten el fracaso como normalidad, asuman que su trabajo es cumplir con un programa, cualquier tipo de evaluación reguladora les será indiferente.

Cada docente tiene sus medios para construir su propio sistema de observación, de interpretación y de intervención, en función de su concepción personal de la enseñanza, del trabajo escolar, de los objetivos, del aprendizaje y de la evaluación. Sin embargo, más allá del dominio curricular y la experiencia se hace necesaria una cualificación pedagógica actualizada que facilite la instalación de un dispositivo pedagógico innovador que reemplace viejas creencias y pedagogías rudimentarias poco exitosas. Aunque la evaluación formativa comparte una filiación con la docimología y las metodologías de medición en las que existe preocupación por la precisión y la validez, se requiere deshacerse del perfeccionismo y el igualitarismo y tornar hacia una evaluación más practicable y menos desgastante para el maestro (Perrenoud, 2008).

La evaluación formativa ha ayudado a romper con el esquema igualitarista de la evaluación normativa que exige la aplicación de pruebas en condiciones idénticas. Por el contrario, esta induce a realizar una diferenciación desde la observación e interpretación de los procesos y los aprendizajes alcanzados; de forma que, no hay ninguna razón para dar a todos los estudiantes la misma dosis de evaluación formativa. No obstante, si exige brindar inversiones diferenciadas (Perrenoud, 2008). Estas observaciones pueden ser producto de la intuición o de instrumentos de observación sistemáticos y formales como tests, rúbricas, listas de verificación, o, por el contrario, realizarse mediante un ejercicio pragmático y ecléctico que combine la instrumentación de acuerdo con la complejidad del objeto evaluado.

He aquí donde nuevos tipos de evaluación más flexibles, participativos y reales encuentran terreno abonado ante esta necesidad latente de cambio, entre ellas la evaluación democrática, la evaluación auténtica, la evaluación continua y diferenciadora.

Evaluación democrática

Democratizar la evaluación significa cambiar la connotación de poder para reemplazarla por la posibilidad de reflexionar y cuestionar críticamente las prácticas y el uso por parte de los evaluados y los evaluadores. Los principios de libertad y participación garantizan el derecho de los estudiantes a ser informados, orientados y ayudados cuando presentan dificultades de aprendizaje; así como, los habilita para intervenir en el proceso evaluativo con sugerencias e iniciativas incluyendo el diseño de los medios y los instrumentos. Solo así se podría considerar democrática y educativa la evaluación

(Batalloso, 2000).

Los maestros, profesionales de la educación, son quienes deben garantizar que la evaluación sea democrática, y que se cumplan los principios de transparencia, motivación, participación y negociación. Con base en el carácter democrático que se le otorgue a la evaluación y aunado a la tolerancia y el respeto, el maestro puede proporcionar información periódica sobre los criterios de evaluación, desarrollar estrategias psicosociales de negociación y cogestión del currículo y así, aprovechar las posibilidades de la flexibilidad y la apertura (Batalloso, 2000).

Principios de la evaluación democrática

Transparencia. Bajo el principio de transparencia se reconoce el derecho del estudiante a estar informado de lo que ocurre en su educación, los procesos de aprendizaje, los criterios y las decisiones que se tomen para su formación. Por otro lado, “cuando se desconoce este principio se da pie a la manipulación y el abuso de poder. No se puede reflexionar sobre cómo mejorar si no hay participación” (Batalloso, 2000, p. 50). La evaluación se puede hacer transparente desde el inicio del curso o unidad momento en el cual se organizan actividades para informar, explicar, justificar y acordar las decisiones curriculares, verbigracia, los objetivos, los criterios, los tiempos, la programación general, las unidades, las actividades, los tipos e instrumentos de evaluación.

Asimismo, el maestro puede permitir que los estudiantes contrasten y revisen pruebas anteriormente corregidas para que reflexionen sobre los errores propios y ajenos. Además, puede apoyarse en sus pares para subsanarlos aprovechando la coetaneidad, atributo que según (Contreras-Colmenares, 2004),

... tiene que ver con la existencia de mediadores dentro del aula que son contemporáneos y tienen las mismas necesidades e intereses; es decir, son alumnos, en proceso de aprendizaje, pero que han avanzado más que otros, de ahí que sus pares sientan más confianza para dirigirse a ellos, y no a los adultos que los rodean. (p. 451)

Motivación. La posibilidad de aprender de los aciertos o de los errores radica en gran parte en el tipo de relaciones psicosociales entre el profesor y el estudiante, la calidez afectiva y la comprensión empática (Roger, 1987). De ahí que, el malhumor, la tensión y la imposición están lejos de facilitar el aprendizaje. Por el contrario, la cercanía, sencillez y alegría son aliados emocionales y sociales que brindan un clima favorable para

aprender. Es decir, posibilitan la emergencia de una sincronía pedagógica emocional que Niño Rueda et al. (2020, p. 647) conciben como la “conexión positiva durante la interacción entre el estudiante, el maestro y el conocimiento en una situación didáctica que favorece el aprendizaje”.

Esta sincronía es una herramienta relacional que ayuda a combatir una serie de emociones negativas que se convierten en barreras para aprender. Entre ellas: el temor al fracaso o al rechazo, la baja autoestima, la inseguridad provocada por la falta de confianza en sí mismo, la timidez, entre otras emociones y estados. Estos, son factores significativos que inciden en el interés y la calidad de los aprendizajes. Adicionalmente, la implementación de técnicas para realimentar positivamente al estudiante favorece la motivación. Entre ellas la “realimentación progresiva e interactiva de forma continua y oportuna” (Niño Rueda et al., 2020, p. 642) la cual se realiza como parte del acompañamiento formativo. Igualmente, las frases motivadoras personalizadas sin paternalismos al hacer las correcciones, la coevaluación dialogada y el autocuestionamiento, son estrategias que facilitan el desarrollo personal.

Participación y negociación. Participar y consensuar son procedimientos democráticos que simplifican la toma de decisiones y contribuyen a mejorar la implicación de los sujetos en los procesos educativos. Aunque requieren una inversión de tiempo inicial, los efectos a mediano y largo plazo ofrecen beneficios para el aprendizaje. Una de las responsabilidades del maestro como profesional de la educación es elegir y secuenciar los contenidos acordes a su lógica de experto, las condiciones y necesidades del contexto y el estudiante. No obstante, permitirle al estudiante participar en la gestión de temas puede favorecer el interés de quien aprende, sin restarle autoridad disciplinar a quien enseña.

Por el contrario, contar con el estudiante para revisar la programación, proponer actividades, asumir compromisos, crear, preparar, autocorregir pruebas y otras acciones educativas que puedan hacer por sí mismos, es un ejercicio bastante útil para su propio aprendizaje. Esto en razón a que, la participación va de la mano de la responsabilidad y el compromiso. De forma implícita y explícita al implicarse el estudiante contribuye en su formación como persona, diferencia situaciones en las que puede modificar y las que definitivamente no dependen de él o requieren acciones colectivas. Como indica

Batalloso (2000, p. 53):

...asumir responsabilidades les va a permitir construir una identidad equilibrada y un buen concepto de sí mismos, y aprenderán también que la pasividad y la rutina no son las prácticas adecuadas para crecer, para desarrollarse.

Justicia y ética. La evaluación desde una práctica democrática debe ser justa y éticamente orientada (Batalloso, 2000). Ella, tiene en cuenta a todas las personas, reconoce sus diferencias, sus fortalezas y sus dificultades, se esfuerza por incluir y no por excluir. Promueve el esfuerzo colectivo y solidario mediante el trabajo colaborativo tanto entre estudiantes como maestros y no se orienta hacia la competitividad. Los aprendizajes funcionales y significativos están abiertos al error, la corrección en un ambiente favorable y libre de tensión.

Finalmente, concebir y aplicar este tipo de evaluación democrática exige a maestros y estudiantes abandonar las concepciones tradicionales y estar dispuestos a evaluar y ser evaluados, a comprender que se necesitan atributos diferentes para la evaluación si realmente se quiere mejorar. La evaluación democrática ofrece un catálogo de estas cualidades con las cuales se propende por implementar un proceso transparente, participativo, negociado, motivado, ético y justo.

Evaluación continua – diferenciadora

Comúnmente se confunde la evaluación continua con continua examinación. La evaluación es continua cuando se practica en clase a lo largo de todo el año escolar. Esta se distingue de las otras tareas escolares porque se realizan en un momento del trabajo escolar en el que rehacen en un tiempo imitado lo que han ejercitado en clase en un tiempo más largo.

Sin embargo, el verdadero cambio en esta continuidad, es pasar de una evaluación monometódica, que privilegia el examen escrito, a una pluriinstrumental para ganar más coherencia entre lo que se enseña en las aulas, lo que se evalúa y lo que se informa (Batalloso, 2000). Una evaluación continua y democrática posibilita al estudiante a intervenir en el diseño de criterios e instrumentos en los cuales él reconoce la necesidad y asume la responsabilidad de autoevaluarse y evaluar a otros. Es una evaluación en la que no existe un instrumento único e ideal, sino diversas oportunidades para valorar la complejidad del aprendizaje. Las posibilidades de reforzar y cambiar las prácticas

evaluativas siempre están abiertas bajo esta concepción.

Es importante aclarar que, no toda evaluación continua tiene que ser formativa; aunque, paradójicamente, si hay evaluación formativa en todas las evaluaciones continuas. Algunas observaciones o intervenciones del maestro sólo son apreciaciones que no conducen al avance de los aprendizajes, puesto que se enfocan en mantener el orden, animan a intercambiar o ayudan a mantener la convivencia pacífica. Estas valoraciones, no exigen una experiencia pedagógica diferenciada, en razón a las condiciones que se vivencian en las aulas con la cantidad de estudiantes y la rigidez de los horarios. Sin embargo, en las prácticas que hay regularidad en la evaluación formativa y se contribuye a la regulación de los aprendizajes en relación con los objetivos, se “incita a la diferenciación” (Perrenoud, 2008, p. 160).

Con relación a la evaluación diferenciada, Perrenoud (2007) afirma que no hay evaluación formativa sin diferenciación. Según el autor, ni siquiera la didáctica más tradicional es por completo indiferenciada, puesto que no se ignora la heterogeneidad de los que aprenden. En realidad, todos los estudiantes son diversos, incluyendo aquellos que ocultan extraordinarias capacidades tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras construcciones neurodiversas (Armstrong, 2012). Cada estudiante establece una relación distinta con el objeto de aprendizaje según su estilo de aprendizaje y los motivos que lo mueven a implicarse en él. Aspectos que deberían considerarse al proponer procesos de individualización y diferenciación de tareas y evaluaciones.

Perrenoud (2008, p. 159) sostiene que la evaluación formativa, no es entonces más que, “una expresión erudita para caracterizar el hecho de que ninguna pedagogía, por colectiva que sea, es por completo insensible a las reacciones de los destinatarios. Siempre hay alguna forma de reatración”. Ya sea sondeando con cierta frecuencia, haciendo preguntas, administrando pruebas, moderando el ritmo, planteando test criterios para evaluar el dominio de los estudiantes u observando sistemáticamente. Sin embargo, se reconoce que ningún ajuste puede ser tan global que esté a la medida de la diversidad de necesidades en el aula. No obstante, cuanto más precisa es la evaluación a las necesidades y características individuales más se logra individualizar.

Por lo anterior, se infiere que la pedagogía diferenciada, no se asocia exclusivamente a la evaluación formativa, puesto que se aplica incluso en las

instituciones que no tienen una diferenciación sistemática en su enseñanza y obligan a tratar a todos los estudiantes por igual. Aunque, en primaria y secundaria la regulación colectiva incrementa cuando se realizan intervenciones más individualizadas, por ejemplo: motivar a los estudiantes, brindar explicaciones y recursos complementarios. Estas acciones muestran que el profesor no siempre interviene de la misma manera a todos sus alumnos, y su nivel de exigencia también varía. En cierto modo, como elemento diferenciador, la evaluación formativa se convierte en un componente obligado en cualquier aprendizaje de larga duración si se desea disminuir el fracaso y las desigualdades. Al respecto, Jorba y Sanmartí (2000) expresan que,

...alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. No solo condiciona qué, cómo y cuándo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula. Un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno o alumna. (p 23)

En suma, cuando el dispositivo pedagógico contempla la atención a la diversidad a través de la evaluación formativa en las diversas disciplinas curriculares, la regulación continua y diferenciada de los aprendizajes encuentra un terreno próspero para implementarse. Esa adecuación que utilizan los profesores de los procedimientos a las necesidades y progresos del estudiante, tales como la autorregulación y la interacción ayudan a conseguir que los estudiantes vayan construyendo su sistema personal para aprender y adquieran mayor autonomía; es decir, se orientan hacia una evaluación formadora.

Evaluación formadora

Entre los campos de investigación más actualizados sobre la evaluación se destacan los investigadores franceses Bonniol (1981) y Nunziati (1990). Desde los años 70 le apuestan a la construcción teórica sobre la enseñanza como construcción de un dispositivo didáctico que permite la gestión de situaciones evaluativas consideradas a la vez incitantes y reguladoras de determinados aprendizajes en las que participan los estudiantes como gestores de sus propias evaluaciones. Su estudio experimental demostró efectos positivos de la evaluación basada en la autonomía de los estudiantes, la cual denominaron evaluación *formatrice* o formadora, diferenciándola así de la evaluación formativa.

Bonniol (1981) fue uno de primeros investigadores que diferenció la evaluación formativa de la evaluación formadora. Para él, la primera prioriza su carácter normativo y está bajo la responsabilidad del docente, mientras que, en la segunda se enfatiza la función pedagógica basada en la regulación que realiza principalmente el estudiante. Este nuevo enfoque de evaluación trasciende a la pedagogía por objetivos de Bloom (1981) y el aprendizaje se estudia desde la formación y la lógica del aprendiz, no desde la lógica del maestro y su orientación pedagógica. Aunque este último, sí acompaña al estudiante en su transición hacia la autonomía. De ahí que, sea necesario modificar las nociones de autoevaluación, autocontrol y autorregulación, las cuales adquieren mayor relevancia.

De acuerdo con Bonniol (1981) el estudiante debe construir un buen sistema de control interno que aplicará en todas las fases de la acción definidas por Talizina (1988) y Galperín (1965). En este sistema se priorizan los objetivos, los criterios y las acciones como elementos esenciales para facilitar la apropiación del aprendizaje a partir de la anticipación y la planificación de la acción, lo que ocasiona la reestructuración de todo el acto pedagógico. Como en cualquier situación de la vida, si alguien pretende que otra persona realice una acción eficaz, debe asegurarse que quien la ejecuta se haga consciente de lo que hará, el por qué y cómo lo hará con el fin de orientar y facilitar su ejecución. En educación, cuando realmente se quiere enseñar y aprender es necesario que

...cada alumno elabore una representación del producto final que se espera en cada una de las actividades, de los resultados que se pretenden alcanzar y también de las razones por las que el profesor las ha planificado. (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 32)

Esta nueva forma de concebir la evaluación otorga importancia a la detección de aciertos y errores por parte del docente en su proceso de evaluación formativa, mientras que el estudiante se asume como cogestor protagónico de su aprendizaje al autogestionarlo a partir del reconocimiento de sus debilidades y fortalezas, identificadas mediante un ejercicio autorregulatorio y de autoevaluación. El rol del maestro cambia y se convierte en acompañante del proceso, en tanto, el estudiante es quien reflexiona y participa activamente del proceso. Maestro y estudiante aumentan su responsabilidad en la regulación del aprendizaje y, alcanzan mayor control de los planes de acción previstos.

En consecuencia, ambos agentes terminan siendo evaluados en el proceso.

Es un gran cambio a los papeles tradicionalmente asignados a los estudiantes y a los maestros, así como el funcionamiento de la realimentación que por tradición era otorgada solo por el maestro. Bajo esta concepción, profesores y estudiantes proveen información del proceso educativo y generan las posibilidades de introducir modificaciones o ajustes en el recorrido. Cabe resaltar que ningún enfoque evaluativo por ahora, excluye la evaluación explícita hecha por el docente, la cual es heredada del modelo de objetivación de los procesos y aprendizajes. Este nuevo tipo de evaluación privilegia la autorregulación, la autoevaluación y el desarrollo de competencias, y se aleja de los tests criteriosales seguidos de tareas de remediación.

Encontrar unidad de los procesos del estudiante, del docente y del sistema didáctico ha sido una constante en la investigación educativa sobre evaluación por décadas. Con este fin, la evaluación formativa y la evaluación formadora vistas como modalidades de la regulación de los aprendizajes consolidan avances significativos en esta línea. Estos enfoques prometedores que retoman las ideas sobre la auto-socio-construcción de saberes del Groupe Français d'Education Nouvelle (1996) que insiste en la autoorganización del sujeto y la interacción social como los principales recursos en la construcción de conocimientos, así como la construcción de ciudadanía. Ambos enfoques pretenden combatir el fracaso escolar mediante una pedagogía más eficaz con frecuentes y pertinentes retroacciones y autorregulaciones. Este tipo de evaluación es propio de pedagogías más activas, interactivas y reflexivas que buscan renovar el debate y el quehacer pedagógico además de ampliar la funcionalidad de la evaluación formativa.

En fin, mediante esta nueva concepción formadora de la evaluación se reconoce que todo ser cognoscente tiene un sistema personal para aprender y evaluar que es construido de manera progresiva a lo largo de toda la vida, con la ayuda de otros, en especial, los maestros. Es así que, a través de un largo trayecto los maestros pueden cumplir con la responsabilidad de enseñar a sus estudiantes a aprender, a evaluar y a evaluarse. Así, acompañan el proceso transicional de la heteronomía del aprendizaje a la correspondiente autonomía.

Estos propósitos son apoyados por diversos estudios entre ellos, la evaluación formativa (Scriven, 1967; Popham, 2013) la representación de las propias capacidades y

formas de aprender y la evaluación formadora (Nunziati, 1990; Bonniol y Vial, 1999), la autoevaluación (Caro y Parra, 2018), la regulación (Deulofeu y Villalonga, 2018), la metacognición en docentes (Parada Alfonso, 2020,) y estudiantes (López y Arciniegas (2004), la autorregulación (Jorba y Casellas, 1997; Fernández et al., 2021; Otero et al. , 2022), evaluar para aprender (Aragón, 2016 ; Santos Guerra et al., 2018).

En común, la investigación sobre el aprender a aprender permite identificar elementos comunes y esenciales que acercan al estudiante en un proceso de autorregulación, aspectos que fueron identificado por Jorba y Sanmartí (2000) hace tiempo, ellos son:

- a. La comunicación de los objetivos y la comprobación de la representación que los estudiantes hacen de ellos.
- b. El dominio de las operaciones de anticipación y planificación de la acción.
- c. La apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación del profesor.

Con respecto a los objetivos que planifican los docentes, estos deben tener un carácter simple y concreto, ser cercanos a los intereses y vivencias de los estudiantes y su explicitación debe realizarse de forma clara y comprensible al inicio de las diversas situaciones de aprendizaje. Aunque, por lo general los objetivos se redactan desde la lógica del experto, estos deben ser comprensibles para los estudiantes en términos de los aprendizajes esperados. Sobre todo, es crucial que desde la didáctica se enfatice en la forma que los estudiantes los representan desde su lógica de funcionamiento. Es decir, cómo elaboran su propia representación de las intenciones explicitadas por el docente.

Los objetivos tienen doble finalidad. Por un lado, pretenden situar al estudiante en los contenidos y por otro, crear una primera representación de lo que se quiere alcanzar. De acuerdo con las estructuras de acogida y las interacciones en el aula cada estudiante interpreta de manera diferente las indicaciones y los objetivos planificados por el maestro; por lo cual, el maestro suscita la explicación de las representaciones y así reconoce la discrepancia o similitudes entre sus representaciones y las de los estudiantes. Esta es una primera información que puede determinar el éxito o fracaso de una tarea de aprendizaje.

El carácter unidimensional y estático de los objetivos planificados por el docente adquiere un carácter multidimensional y evolutivo cuando cada estudiante construye su

propia manera de percibirlos y estas percepciones se modifican durante el aprendizaje. Igualmente, el maestro modifica su representación inicial como resultado de las interacciones en el aula y así al finalizar el proceso según el tipo de comunicación efectuado y las representaciones cada vez más unificadas se puede alcanzar el éxito. Esta apropiación que el estudiante realiza de los objetivos propuestos por el docente es decisiva y es producto de un proceso de negociación constante e implícito entre maestro y estudiante.

Por otra parte, la anticipación es una predicción previa sobre el resultado y los posibles efectos de las acciones planeadas para alcanzar un objetivo propuesto, mientras que, la planificación es la elección de un determinado plan de trabajo que se modifica según la supervisión, el control y el seguimiento durante el recorrido. Estos dos procesos son esenciales para la autorregulación propia de la evaluación formadora. Siendo que no se aprenden con facilidad de forma autónoma; su desarrollo ha de constituirse en objetivos de aprendizaje transversal para ser ejercitados desde las diversas áreas del conocimiento.

Cuando el estudiante es capaz de anticipar y planificar las acciones, las operaciones requeridas con base en los objetivos establecidos y las condiciones internas de realización también logra representarse mentalmente las acciones que le ayudarán a alcanzar el éxito en sus tareas de aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 2000). Este microproceso evidencia los conocimientos que el estudiante posee para llegar a los resultados y el conocimiento previo de las operaciones que ha elegido. Por el contrario, si presentan deficiencias en estas dos capacidades el estudiante se ve obligado a usar estrategias dilatadoras como preguntas evasivas o no pertinentes, respuestas al azar sin bases de información, lecturas parciales sin preocupación por la información esencial, acciones contrarias a las solicitadas, entre otras.

Mientras los estudiantes exitosos y el experto se caracterizan por dominar estas capacidades, el aprendiz novato requiere de situaciones didácticas diseñadas por el maestro para apoyarlo en la construcción de su dispositivo para aprender a aprender. En razón a que, la lógica de funcionamiento del aprendiz, la del experto y la de la disciplina son diferentes. La interiorización de las acciones intermedias desplegadas para realizar una tarea que el experto ha adquirido, le proporciona un nivel de automatización que el

aprendiz necesita construir progresivamente (Perrenoud, 2008).

La trasposición que el docente realiza no debería desconocer este hecho; aunque se olvida con frecuencia. Esta situación genera vacíos en los esquemas cognitivos y conocimientos procedimentales en los estudiantes que aún no han desarrollado su capacidad de anticipar y planificar. Estos inconvenientes surgen como consecuencia negativa de desconocer la importancia de la lógica de quien aprende.

Con respecto a la apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación, en ocasiones se resta importancia a la explicación de los objetos, criterios y objetivos de evaluación y se espera que el estudiante se apropie de ellos intuitivamente. Incluso, en ocasiones las evaluaciones se alejan de los contenidos que se han desarrollado en el aula y los criterios se modifican con base en las producciones que se van construyendo. Por tales razones, al igual que los objetivos, el profesor debe compartir con sus estudiantes los criterios a usar y comprobar la representación que ellos construyen. Igualmente, contar con su aprobación y el conocimiento de los instrumentos de evaluación por los estudiantes.

Para este fin, la autoevaluación, la evaluación mutua o cooperativa y la coevaluación son estrategias que han demostrado su efectividad y deben integrarse en el dispositivo de aprendizaje del estudiante y en el dispositivo pedagógico del maestro. Ellas favorecen la evaluación de los aprendizajes desde la autorregulación como estrategia didáctica que ayuda en la construcción del conocimiento, puesto que se conduce a adaptaciones continuas a las necesidades del aprendiz. De forma complementaria, estos dispositivos encuentran en la comunicación o verbalización un aliado pedagógico para favorecer la explicación, la negociación, la concertación de los pactos de aprendizaje. Para ello, es necesario que,

...las unidades didácticas estén estructuradas en secuencias, que constituyen pequeños ciclos de aprendizaje, que permitan a los estudiantes adquirir un buen dominio de los contenidos, pero también formarse una adecuada representación de los objetivos y de los criterios de evaluación al mismo tiempo que van adquiriendo seguridad en las operaciones de anticipación y planificación de la acción. En este proceso sobresalen la verbalización, ya que facilita la explicitación de las representaciones, que permiten la contrastación de estas representaciones, que favorecen su evolución y mejora. (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 37)

No cualquier interacción contribuye a la regulación de los aprendizajes. Tampoco,

es suficiente una buena comunicación en clase para que instaure una evaluación formativa. Una comunicación eficaz entre docentes y estudiantes ayudaría a vivir en mutual comprensión porque crearía las condiciones para un trabajo intelectual sereno y un funcionamiento didáctico feliz; pero, sobre todo eficaz. Porque vehicularía en el momento adecuado las preguntas y las respuestas los requerimientos y las retroacciones, las hipótesis y los argumentos que alimentan el funcionamiento cognitivo de uno y otros y permiten regulaciones continuas y pertinentes de los procesos de aprendizaje, (Perrenoud, 2008)

Estos nuevos dispositivos que promueve la evaluación formadora se sustentan en el modelo constructivista del aprendizaje y el diseño de las actividades se basa en la denominada lógica de la disciplina, la lógica del aprendiz quien aprende y construye y la lógica del experto. Está constituido prácticamente por los siguientes elementos: evaluación diagnóstica inicial, comunicación de los objetivos y criterios, comprobación de su representación para cada estudiante, construcción del nuevo conocimiento, aprendizaje de los procesos de autorregulación regulación y mecanismos de compensación, estructuración del nuevo conocimiento y la respectiva transferencia a situaciones nuevas.

Bases de la evaluación formadora

La incorporación de la evaluación formadora en las aulas precisa de ciertos cambios en las concepciones de los maestros, que afectan positivamente la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Nunziati (1990) establece cinco bases pedagógicas para entablar la implementación progresiva de este nuevo enfoque:

- a. La necesidad de transformar las clases en secuencias de aprendizaje en las que cada estudiante domina el contenido de las disciplinas, los objetivos de las tareas y sus criterios de evaluación.
- b. La puesta en marcha de planes de remediación progresiva del error o gestión del error, en los que el estudiante juega un papel clave.
- c. La transformación del comportamiento de quien corrige en la propia dinámica del aprendizaje convirtiéndolo en un elemento positivo.
- d. El uso sistemático de la autoevaluación, la cual se constituye en la piedra angular de todo el sistema pedagógico.

e. El trabajo en equipo que facilita el dominio del análisis la síntesis y la evaluación.

Estas operaciones cognitivas fundamentales son utilizadas independientemente del contenido específico y la lógica de las diversas disciplinas. Todo este cambio conceptual fundado en las anteriores bases, generan un cambio teleológico en y sobre la evaluación.

Objetivos de una evaluación en y por la formación.

La evaluación formadora comparte los objetivos de una evaluación en y por la formación de los sujetos que aprenden. Nunziati (1990) señala que formar supone un proceso de transformación, y con el fin de establecer un sistema de evaluación formadora se deben realizar tres transformaciones básicas relacionadas con: los puntos de vista, los conocimientos iniciales y las prácticas pedagógicas. Mientras que, el cambio en las actitudes fluirá de las otras. De igual forma, considera que, estas transformaciones dependen de los antecedentes de cada docente y no requieren darse en forma lineal.

En primer lugar, los maestros deben permitirse desafiar sus puntos de vista, los cuales son producto de los modelos pedagógicos imperantes, para dar entrada a nuevos conocimientos y comportamientos, entre ellos, la concepción del error. La equivocación vista antes como deficiencia o debilidad, adquiere un carácter positivo y hace parte del proceso de asimilación de los nuevos conocimientos. De mantenerse el error, evidencia una falla en el sistema de remediación, por lo que las técnicas para gestionar los errores empiezan a cobrar valor.

De igual forma, el estatus del discurso pedagógico debe reevaluarse; debido a que, la palabra del docente no siempre es necesaria y suficiente. En ocasiones, se requiere más conocimiento procedimental, puesto que la construcción de conceptos se alcanza es a través de la actividad del sujeto y no del discurso del maestro. Galperín (1965) enfatiza en que es la propia representación de la actividad que hace el sujeto, la cual está basada en las instrucciones y descripciones la que realmente aporta a la construcción del aprendizaje.

Por otra parte, es importante brindar transparencia al proceso educativo. Pasar de lo implícito a lo explícito a través de la explicación de los objetivos y la clarificación de los criterios al inicio de una secuencia pedagógica. Igualmente, se necesita reconstruir los

modelos empíricos iniciales sobre el aprendizaje por conocimientos teóricos provenientes de modelos científicamente fundamentados y actualizados como la didáctica y la psicología. De esta forma, se hace al cambio del arte de enseñar a una profesión docente. Incluso en la actualidad es importante reconocer el apoyo de la neurociencia a la comprensión de los procesos educativos en diversos ámbitos tales como: la lectura y la escritura (Dehaene, 2014; 2015), la intervención social (Lipina, 2016), la inteligencia emocional (Gardner, 1994; Goleman, 2013; 2018; Mora, 2013), el aprendizaje social y emocional (Goleman y Senge, 2016; Inostroza, 2018), la neuroeducación para las familias (De Gregory, 2002; Rodríguez, 2016), la inclusión (Armstrong, 2012).

En segundo lugar, se deben dar transformaciones del conocimiento inicial, especialmente en relación con el saber pedagógico sobre la propia evaluación. En este aspecto, es necesario revisar las nociones de criterios, objetivos, regulación y autoevaluación, no sólo en maestros que se encuentran en formación, sino también aquellos que se encuentran en servicio. Además, de hacer una revisión y mayor apropiación de los modelos teóricos sobre el aprendizaje. Nunziati (1990) resalta el valor de la motivación como un acto de anticipación sobre el éxito del aprendizaje esperado. Por ende, señala que la explicación de los objetivos y las razones de las acciones se convierten en motivos que se deben expresar al presentar cualquier secuencia de aprendizaje.

En tercer lugar, como un resultado progresivo de las anteriores transformaciones se deberían dar las transformaciones en las prácticas docentes. Principalmente en aspectos relacionados con la modificación de las conductas correctoras, la construcción de secuencias de aprendizaje sobre objetivos específicos, la elaboración de tareas de apropiación de los criterios y la práctica de la autoevaluación y la autocorrección. Nunziati (1990) señala que efectuar estos cambios induce a efectos positivos más inmediatos que están ligados al éxito.

Finalmente, el estudio de la evaluación formadora promete un cambio sistémico en los procesos educativos. Por lo que, estas prometidas transformaciones exigen una revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, en especial de la evaluación. Vista desde la didáctica o de la psicología cognitiva definitivamente la evaluación suscita no solo un cambio, sino la transformación de los modelos actuales, que de no ser

analizados y renovados no producirán los tan esperados efectos ni en la práctica pedagógica, ni en los resultados de aprendizaje.

Por otra parte, más allá del proceso de control de aprendizaje, la evaluación formadora se enfoca en la formación de un sistema pedagógico que induce a un cuestionamiento constante y al uso de herramientas que trasciendan el uso instrumental tecnicista de la evaluación para que realmente favorezca la formación y el aprendizaje al exigir más implicación del estudiante.

Estos elementos son fundamentales como herramientas didácticas para el maestro y se convierten al mismo tiempo en herramientas de aprendizaje que permiten hacer un buen uso de la evaluación de las producciones de otros y de sí mismo; es decir, ayudan a construir un saber evaluar/se.

Saber evaluar/se

La sociedad de la información plantea nuevos retos educativos. Entre ellos las competencias y habilidades transferibles que constituyen la base del aprender a aprender y preparan al sujeto cognoscente hacia el aprendizaje permanente. Este trasciende los fines y los alcances de las instituciones de educación básica y universitaria, puesto que la tecnología ha diversificado las fuentes de acceso al conocimiento y mantiene al sujeto ante una exigencia constante de seguir adquiriendo o aprendiendo conocimiento actualizado. Es así que, el sujeto, aprendiente permanente, demanda formas para organizar, interpretar y dar sentido al cúmulo de información que los medios le proveen.

Esta situación, genera una nueva necesidad y es la de evaluar qué, cómo y para qué aprende esa información. Adicionalmente, la actitud inquisitiva de un aprendiente y su mirada observadora se posa en el otro, los otros y en sí mismo, lo que crea la necesidad de usar estrategias y herramientas para valorar los conocimientos y procedimientos que se usan para aprehenderlos; es decir un saber evaluar y evaluarse.

En esta nueva cultura del aprendizaje en la que aprender de forma estratégica se ha convertido en una necesidad, la evaluación se reconoce como el motor principal para su alcance y esta, le apuesta a la regulación de los aprendizajes para generar un cambio en las concepciones y las prácticas evaluativas en la escuela. Estas circunstancias han reconfigurado la relación entre estos tres procesos educativos: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Así como, la implicación de los sujetos aprendientes en los

procesos de aprendizaje y evaluación especialmente.

Autorregulación del aprendizaje

Entre las estrategias de regulación alternas a la evaluación formativa Perrenoud (1991) señala dos mecanismos que deberían sustentar las estrategias didácticas que privilegian la regulación sin la permanente intervención del maestro: la autorregulación de los aprendizajes y la interacción social en el aula. Es decir, propone potenciar la formación de los estudiantes en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje, así como favorecer las interacciones, las confrontaciones de ideas entre estudiantes y maestros, lo cual facilita el aprendizaje. De esta forma, se enseña al estudiante a aprender a aprender, a evaluarse, a alcanzar mayor autonomía en su proceso de aprendizaje dentro y fuera del sistema escolar. Así se contribuye a satisfacer esa auto-socio-construcción del saber que se fundamenta en la autoorganización y la interacción social (Perrenoud, 1991).

La autorregulación y la autoevaluación de aprendizajes puede desarrollarse desde el preescolar. Todo está en los maestros quienes a través de las actividades de aula crean situaciones en las que orientan la formación hacia la autonomía. De acuerdo con Diego (2000, p. 74) “la autorregulación es la actividad mental que permite crear un sistema personal de aprendizaje”. Los escolares con ayuda del maestro y sus familias identifican las modificaciones que necesitan hacer, los cambios a las estrategias que utilizan para lograr un objetivo propuesto. Hacen los ajustes y en la medida que aprenden a autorregularse se vuelven más autónomos al ir configurando su sistema de aprendizaje. En la autorregulación, se pretende que los estudiantes sean cada vez más autónomos al formar sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje; es decir, se busca enseñarles a aprender a aprender (Jorba y Casellas, 1997).

Desde edades tempranas se puede ayudar a los estudiantes a ser críticos, evaluar y reflexionar sobre el desarrollo de la tarea para ajustar sus estrategias de aprendizaje de forma autónoma y no solo desde las decisiones del docente. Jorba y Casellas (1997) consideran que las piezas fundamentales del dispositivo pedagógico para potenciar la autorregulación, por ende, la autonomía, son: la coevaluación, la evaluación mutua y la autoevaluación. Sin embargo, la autorregulación también se favorece en la medida que el maestro tome conciencia de la importancia del diálogo pedagógico para facilitar la toma

de conciencia del estudiante, y verbalice lo aprendido, cómo lo ha aprendido y exprese lo que vive emocionalmente.

En un proceso de aprendizaje que procure privilegiar acciones formadoras maestro y estudiante comparten responsabilidades. El maestro tiene tareas específicas: organiza el programa, favorece la motivación, analiza el proceso de asimilación de los contenidos, revisa y adecúa diversos aspectos. El estudiante se hace partícipe en la representación de los objetivos, la anticipación y planificación de las acciones, en la co-selección de los criterios de evaluación, en la autogestión y congestión de las dificultades y errores. Su implicación es fundamental en su propia evaluación y en la de los otros (Pigrau, 2000). Esto le permite participar en la selección de sus propias estrategias e instrumentos de aprendizaje y evaluación que le permitirán corregir sus errores, reconocer sus aciertos, fortalezas, posibilidades y dificultades mientras aprende.

En suma, la finalidad reguladora y autorreguladora de la evaluación del aprendizaje consiste en adecuar los procesos didácticos a las necesidades de los estudiantes, para que adecuen los propios procesos de aprendizaje para poder avanzar. (Panadero y Tapia, 2014) El maestro aprende a observar qué aprenden los estudiantes, analiza cuales estrategias funcionan mejor para los aprendizajes, realiza modificaciones y adecua las propuestas. Los niños con ayuda del adulto aprenden a analizar qué factores influyeron para facilitar o dificultar sus actividades y qué modificaciones se requieren hacer. No obstante, este entorno comunicativo y regulador se debe pactar desde el inicio de la enseñanza mediante un contrato didáctico.

Este es un instrumento útil para la autorregulación (Nunziati,1990). Consiste en un escrito en el que todas las partes negocian y acuerdan una serie de contenidos, criterios y responsabilidades a cumplir. La evaluación consistirá en el análisis del cumplimiento de los acuerdos y en la toma de decisiones sobre la autorregulación para corregir los errores y mejorar el rendimiento. Esta se realiza en primer lugar, por los propios estudiantes, luego en interacción con sus compañeros y el profesor (Pigrau, 2000). El contrato favorece las responsabilidades en las tareas a cumplir, la negociación de la organización de las tareas, el comportamiento, la actitud. Se puede aplicar ante una necesidad emergente o algo que no funciona y requiere el compromiso individual y colectivo. Este contrato no es inmutable, puede consensuarse nuevamente.

Autoevaluación

Savoyant (1972, citado por Nunziati,1990) indica que la autoevaluación no se integra a las estrategias de los alumnos porque ya está instalada esta habilidad en el sujeto. En la formación escolar lo que se hace es desarrollarla mientras se van llevando a cabo acciones. Sin embargo, reconoce que no es fácil para el estudiante saber construir este sistema valorativo a partir de lo que ya tiene forjado empíricamente; aunque con elementos erróneos. De no refinarse el proceso autoevaluativo el eventual éxito de las acciones estará sujeto a los procedimientos de prueba y error sin ninguna racionalización de los enfoques y estrategias usadas, por lo cual no se puede garantizar la reproducción de los aciertos y tampoco la desaparición de los errores.

Como una manera de superar estas dificultades, la evaluación formadora plantea dos hipótesis principales que se constituyen en los objetivos prioritarios de cualquier proceso de evaluación con fines formadores. En primer lugar, la apropiación por parte de los estudiantes de las herramientas de evaluación de los profesores. En segundo lugar, el dominio del estudiante de las operaciones de anticipación y planificación. Estas dos hipótesis conducen a privilegiar la autoevaluación como proceso evaluativo que permite alcanzar la función formadora.

La autoevaluación es el ejercicio de evaluar un trabajo propio seguido o no de una autoanotación o asignación de una nota, la cual no se hace indispensable. Este ejercicio de observación autoreflexivo se inicia desde la fase de orientación hasta la propia ejecución; es decir, se realiza en todo el curso de la acción como una mirada crítica ejercida por el propio sistema de control interno de cualquier persona o autocontrol. La autoevaluación por excelencia realiza una comparación, verbalizada o no, del plan previsto y el plan seguido, los productos obtenidos, la representación inicial de los productos, las operaciones realizadas y la idea que se tenía de cada uno de ellos. El éxito del ejercicio evaluativo depende de que tan sólido este el modelo interno de evaluación de cada estudiante.

Otro tipo de autoevaluación menos espontánea corresponde al análisis del producto terminado y cómo este se pudo desviar de la norma; es decir, se comprueba el modelo implícito o explícito que se tiene de la tarea. Este análisis se puede relacionar con el proceso de aprendizaje o con el circuito de formación. Su finalidad es asegurar la

planificación personal del aprendizaje en dos aspectos: la gestión progresiva de los errores y la adquisición de nuevos conocimientos. Según Galperín (1965) es un sistema ramificado de representaciones de la acción y su producto, de las propiedades del material de partida y de sus transformaciones, más las indicaciones que el sujeto usa para ejecutar la acción. Este sistema es la base que permite realizar las operaciones de orientación a la acción.

Independientemente del tipo de autoevaluación que se lleve a cabo entran en juego aspectos comunes como la base de orientación; la descentración y la gestión de errores; los criterios de evaluación ya sean de actuación o procedimiento, y los criterios orientados al éxito. Los cuales se explican a continuación.

Base de orientación

Para construir la base de orientación se requieren algunas herramientas clave: la idea o representación de la tarea, los saberes y el análisis de las condiciones. La representación de la idea o tarea a realizar requiere de una lectura previa del enunciado y el objetivo a alcanzar, así como de la ubicación de la tarea en una de las diversas categorías de problemas que se pueden resolver: redacción, descripción, análisis, construcción de diálogos, informes, etc. Con relación a los saberes, estos se ponen en juego como herramientas para hacer; es decir, deben hacerse operativos en una clase de problema dado, por ejemplo, cómo crear un poema a partir de una emoción específica. La última herramienta consiste en el análisis de las condiciones de realización, puesto que es necesario determinar el conocimiento que se necesita para las tareas específicas y principalmente elegir las variables que usarán en los procedimientos elegidos.

Cada tarea declarada tiene unas indicaciones implícitas y explícitas que hacen que cada caso sea particular y esto define las condiciones internas para su realización. Ante lo cual Galperín (1965) distingue tres tipos básicos de orientación: incompleta, empírica y racional. La base de orientación incompleta no permite vincular una tarea a un conjunto, puesto que no se dan las condiciones necesarias. Además, el dominio de las herramientas para liberarlas es insuficiente, por lo que sólo se opera por ensayo y error y nada garantiza mantener los éxitos alcanzados. La base de orientación empírica, proporciona todas las condiciones necesarias para la acción y todos los procedimientos. Proviene de una orientación más rigurosa y el éxito de la tarea se alcanza; pero, no

garantiza el mantenimiento del éxito si no se brinda una base de orientación empírica idéntica porque no se desarrolló una reflexión sobre la acción, los procedimientos, que permitan hacer el traslado a otras acciones similares.

Finalmente, la base de orientación racional, siempre es construida por el propio sujeto a partir de un método general que el maestro le proporciona. El estudiante determina la categoría en la que encaja la acción propuesta, también debe identificar las condiciones particulares. Entre ellos, los conocimientos que exige la tarea, las variables en los procedimientos, las técnicas para la resolución del problema identificado. Esta base de orientación es la más efectiva para la transferencia de las estrategias construidas para alcanzar el éxito en la acción. Esto evidencia la necesidad de permitirle al estudiante que se apropie de los criterios que son las invariantes de las tareas. De igual forma, permite demostrar como la evaluación se constituye en una herramienta de formación.

El sistema pedagógico que se espera construir debe permitir al estudiante adquirir los medios para la construcción progresiva y personal de la base de orientación racional; es decir, las técnicas de análisis del enunciado y así determinara las condiciones internas de realización, según el problema dado y la vinculación de los criterios y las condiciones internas para la construcción de la planeación.

Descentración y gestión de errores

Una vez aclarada la base de orientación que se le brinda al estudiante, es importante resaltar que evaluar y autoevaluar implican un proceso de descentración que lleva a tomar distancia entre el trabajo y la persona que lo realiza, de poder analizar un trabajo propio sin juzgarse, sin reducir la riqueza de la persona a la producción. Este distanciamiento condiciona el trabajo de autoevaluación, porque sitúa al evaluador en una posición dicotómica de juez y objeto o sujeto juzgado (Nunziati, 1990). Este proceso pasa de un reconocimiento implícito a uno explícito y sobre todo tiene en cuenta el derecho a equivocarse. El error pasa de ser un símbolo de torpeza o fracaso y forma parte del aprendizaje, de manera que la autoevaluación no es percibida como autocastigo.

Tras la ejecución de cualquier tarea, el uso de criterios claros y conocidos para el análisis de la propia producción permite establecer el vínculo entre la generalidad del criterio y la forma particular en la tarea individual. La evaluación del maestro y la

autoevaluación del estudiante comparten los mismos propósitos de acelerar y mejorar el aprendizaje. Con estas intenciones el error adquiere un estado diferente; el error se reconoce y se remedia. La descentración marca la apropiación de los criterios y facilita la evaluación de las producciones propias.

Igualmente, es preciso aclarar una confusión común con respecto a la acción de corregir. Generalmente, la corrección hace referencia al trabajo de control de las actividades escolares por parte del maestro. Sin embargo, esta corrección de errores, que realmente están en la cabeza del estudiante, sólo él las puede operar con la ayuda provista del profesor, y con las herramientas que este utilice para que él mismo corrija el error. Esta corrección exige un análisis basado en los criterios estipulados por el maestro para la realización del trabajo escolar. Los criterios operativos, en lugar de las habituales observaciones imprecisas, como falso, exacto, incoherente, pueden por sí solos facilitar la identificación del error y preparar al estudiante para su corrección real (Nunziati, 1990).

De igual forma, requiere que el propio estudiante reconozca sus aciertos y errores sin necesidad de explicar sus causas, sino de identificar el trabajo realizado, el procedimiento no seguido, así como las operaciones acertadas según el problema o tarea a realizar. Toma importancia en este punto, el conocimiento previo que tenga el estudiante de sus habilidades, de la tarea y de las estrategias. Es decir, ponga en funcionamiento sus estrategias metacognitivas (Mateos, 2001). En la autogestión de errores, el criterio del profesor podrá asegurar el autoanálisis por parte del estudiante. Este plan de autogestión o autocorrección se basa en los errores analizados y clasificados por el maestro. Es indispensable tener en cuenta que no se pueden corregir todos los errores a la vez, por lo cual se accede a la celebración de un contrato de corrección a medio plazo, sobre la base de los errores producto del análisis autocrítico de las producciones evaluadas por el profesor.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son los parámetros que erróneamente en muchas ocasiones permanecen implícitos, con los cuales se determina si un estudiante ha realizado con éxito una tarea. Cada maestro conoce los criterios con los cuales evalúa las producciones y actitudes; sin embargo, la dificultad radica en la explicación, para sí mismo y para los demás de forma que luego se conviertan en herramientas de

construcción del aprendizaje y se puedan transferir a otros aprendizajes.

En la evaluación formadora los criterios ya no son considerados herramientas de control, sino operadores del saber instrumental que hacen posible el éxito en las tareas propuestas, e imprescindiblemente deben ser explícitos. Para que sean operativos los criterios deben nombrar las operaciones que caracterizan una tarea dada y el umbral de aceptabilidad para cada una de las operaciones. Igualmente, deben ser categóricos; es decir, permanentes en una clase y válidos para todos los trabajos que pertenezcan a esa categoría. Los objetivos se formulan de forma concreta para facilitar la representación de lo que designan y se estipulan pertinentes a los más altos objetivos de la disciplina (Nunziati, 1990). Existen dos tipos de criterios: los criterios de actuación o procedimentales y los criterios de éxito.

Los criterios de actuación o procedimentales indican los pasos correspondientes de cada categoría de las tareas escolares (Bonniol, 1981). Esto es, los procedimientos que son propios en una determinada disciplina. Por ejemplo, en la categoría explicación de textos aplica el criterio de resumen de los hechos que subyacen a las palabras clave; en un problema de geometría se puede aplicar el criterio de: recuperación de los elementos de la hipótesis y la conclusión en términos matemáticos. En una oración negativa en inglés, la presencia de una marca de tiempo en el auxiliar. En síntesis, son las acciones concretas que se esperan obtener cuando se solicita un comentario, una demostración, una explicación, entre otras (Nunziati, 1990).

Los criterios no abarcan las mismas acciones en todas las disciplinas a pesar de que los verbos puedan ser idénticos y no todos tienen el mismo nivel de importancia para todos los docentes, todo depende de las concepciones individuales. Los criterios y las elecciones didácticas están asociadas al comportamiento y las concepciones del evaluador.

Nunziati (1990) plantea que para la construcción de criterios intervienen 6 factores: el objetivo a largo plazo, el objetivo del aprendizaje actual, el tipo de tarea las condiciones de realización de la tarea, el modelo didáctico para el diseño y los procedimientos de la tarea, los valores propios. Estos últimos determinan la jerarquía de los objetivos y los criterios. Los criterios se refieren a dos momentos de la actividad. Una fase de investigación, análisis, planificación que precede a la fase de redacción o ejecución final

y la fase de desarrollo del producto final, usualmente es la que más se evalúa. La ejecución de estas dos fases no es lineal, sino que está sujeta a los efectos de la autorregulación del sujeto. Ahora bien, con el fin de reducir el procedimiento de prueba y error, es importante elaborar los criterios de esos dos momentos con los estudiantes.

Los criterios de éxito se interesan por los resultados de las operaciones y fijan el umbral de aceptabilidad, dejan ver la diferencia en volumen y complejidad de los aprendizajes iniciales y los finales (Nunziati, 1990). Entre los denominadores más usados se encuentran: pertinencia, completitud, exactitud, originalidad, volumen de conocimientos o ideas.

Al evaluar la pertinencia se tiene en cuenta que la respuesta del estudiante corresponda a la pregunta formulada, no esté fuera del tema, los conocimientos utilizados estén relacionados con el problema a resolver, los procedimientos elegidos, el análisis preliminar se relaciona con las cosas a considerar, entre otros aspectos. La completitud corresponde a la inclusión de todos los elementos de respuesta esperados, no hay omisión o procesamiento demasiado rápido de un punto dado, todas las operaciones relevantes para la tarea se llevan a cabo. La exactitud refiere la respuesta correcta, sin error, ni en el resultado final ni en las conclusiones de las fases anteriores. Aplica el criterio de lo correcto o incorrecto.

La originalidad está dada en la frecuencia de aparición del planteamiento o la respuesta, de la idea formulada, de la relación establecida en un caso dado. La rareza es lo que define la originalidad cuando se respetan los criterios de relevancia y precisión. El volumen de conocimientos o ideas no hace referencia solo a lo correcto y pertinente de lo que se dice, sino a la cantidad de conocimientos utilizados lo cual demuestra que se ha comprendido el porqué de la tarea y que los objetivos de adquisición de contenidos se han cumplido. La variedad del campo de ejemplificación y el alcance del registro de ideas son indicadores de éxito.

Por otra parte, para definir los criterios es necesario tener en cuenta qué se quiere comprobar con el trabajo propuesto, cuáles son los objetos a evaluar, qué nivel de retención, asimilación, dominio de procedimientos de las tareas se espera. Incluso, si van a estar presentes otros atributos como la imaginación, creatividad, la criticidad, entre otros. Al respecto, considerables estudios encuentran constantes de evaluación de los

objetos evaluados entre los docentes con independencia de la disciplina. Por lo general, se tiende a evaluar la presentación, el trabajo, la calidad, la corrección del estilo, el volumen y el uso del conocimiento, el respeto a un método con su fidelidad al modelo; aunque pocas veces la originalidad o toque personal.

Claro está que, estos aspectos dependen de lo que se está evaluando y no siempre tienen la misma importancia. Por qué evaluar, para quién y para qué, depende de los sistemas y enfoques de evaluación que se elijan: sumativo, formativo o formador con todas las incidencias que ello signifique para el dispositivo pedagógico.

Nuevas dinámicas evaluativas

Vista la evaluación desde esta perspectiva sistémica el saber enseñar a aprender y a evaluarse, así como, el saber evaluarse genera una nueva relación entre procesos educativos, cambios conceptuales, nuevas funciones y tipos de evaluación. En ellos intervienen elementos clave como la interacción, la reflexión y la comunicación, al igual que el surgimiento de nuevos problemas relacionados con la evaluación.

Interrelación de procesos

La escolaridad obligatoria de las masas característica desde el siglo XIX ha hecho de la evaluación un proceso inseparable de la enseñanza. “La evaluación necesariamente estimula las pasiones, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros” (Perrenoud, 2008). Asimismo, la evaluación puede ser una experiencia tan gratificante y constructiva como temida y humillante. Así lo expresa Perrenoud, 2008) al mencionar que,

...siempre se encuentra a alguien que denuncia la severidad o la laxitud, lo arbitrario, la incoherencia o la falta de transparencia de los procedimientos o los criterios de evaluación. Esos críticos apelan invariablemente a una defensa de las clasificaciones, a pesar de su imperfección, en nombre del realismo, de la formación de las élites, del mérito, de la fatalidad de las desigualdades... (p. 7)

Evaluar es crear jerarquías de excelencia, a partir de las cuales se toman decisiones escolares, personales, profesionales. Es privilegiar una manera de ser y de actuar, de valorar las formas y normas de excelencia, de distinguir un novato de un experto, un dócil de un autónomo. Sin embargo, el debate de la evaluación actualmente se asocia a una crisis de concepciones en la que se cuestiona el sentido de la escuela, de las notas, las cuales parecen estar más al servicio de un sistema que del estudiante.

Este panorama llama al mismo tiempo a un cambio en las formas de enseñar, como lo expresa Otero (1998) no se hace posible un cambio consistente en la evaluación sin el correspondiente cambio en la enseñanza.

“Todo está conectado, no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar” (Perrenoud, 2008, p. 9). Esto es, si se desea mejorar la desigualdad, y disminuir o erradicar el fracaso escolar es necesario que se instale la regulación continua de los aprendizajes en las lógicas de maestros y estudiantes como acciones prioritarias de la escuela. De esta manera, la evaluación deja de estar menos al servicio de la selección y la certificación y más del aprendizaje, porque la regulación más allá de beneficiar los aprendizajes, ayuda a regular el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad, la cooperación y las relaciones familia-escuela y educadores. Es decir, este gran cambio requiere un profundo cambio conceptual en la sociedad.

Cambio conceptual

“Toda acción educativa, por muy sencilla que sea, está siempre sujeta a multitudes de variables que la condicionan” (Batallosa, 2000, p. 45). La evaluación es una de esas prácticas complejas y en la actualidad es un componente esencial en cualquier reforma educativa. Jorba y Sanmartí (2000) la consideran un eje vertebrador de todo el dispositivo pedagógico y afirman que al aceptar y buscar los cambios en la práctica educativa se hace necesario cambiar la práctica evaluativa. La discusión sobre el qué, quién, cómo, cuándo por qué y para qué se evalúa es una preocupación que genera nuevos debates y crea nuevos interrogantes con un alto potencial de cambio en el actuar de maestros y estudiantes.

Es bien conocido que la escuela cambia lentamente y no es fácil remover estructuras arraigadas por tanto tiempo; a pesar de las permanentes denuncias por una educación que no sea indiferente a las diferencias (Bourdieu, 1966). Es decir, una educación bajo una pedagogía diferenciada, en la que se individualizan los trayectos educativos y en la que la evaluación debe transformarse. No obstante, de forma contradictoria la realidad escolar muestra como la lógica tradicional y la lógica emergente del sistema confluyen creando confusión y estancamiento en sectores conservadores que se niegan a renovar el sentido de sus prácticas por no reestructurar sus concepciones.

Cualquier intento de innovación pedagógica enfrenta tropezones con las concepciones y prácticas que maestros y estudiantes construyen a través de sus trayectorias académicas. “Quizá pasemos muy lentamente de la obsesión por medir la excelencia, a una observación formativa, al servicio de la regulación de los aprendizajes. En cualquier caso, nada está todavía determinado” (Perrenoud, 1998, p. 139). La evaluación ha estado por mucho tiempo alejada de los enfoques de ayuda y comprensión de los procesos educativos. Situación que se atribuye como consecuencia, de las percepciones y prácticas que los docentes han formado por años sobre el proceso de evaluación y ya es hora de matizar con las ideas de comunicación, de interacción y de regulación.

En esta línea aún falta camino para que la evaluación también sea reconocida por maestros y estudiantes como una actividad crítica de aprendizaje asociada al proceso educativo. Para un número significativo de estudiantes de primaria la evaluación todavía suele asociarse con el nerviosismo, miedo, preocupación, agobio (Calatayud, 2000, Veslin y Veslin, 1992). Adicionalmente, es una de las actividades más temidas y menos significativas. También se asocia a control, esfuerzo, dificultad, resultado, notas, examen, estudiar, problema, compilación, corrección, acciones cognitivas tales como pensar, memorizar, recordar, aprender, concentrarse y las actividades asociadas son hacer deberes, estudiar el libro, hacer ejercicios, practicar sobre los exámenes (Veslin y Veslin, 1992). En términos de resultados o carácter predictivo de la evaluación la asocian con aprobar, pasar el curso, hacerlo bien.

Si se asocia con las actitudes la relacionan con: estar atento a las explicaciones, estar callado, portarse bien, escuchar, no interrumpir, ponerse serio. En relación al fracaso escolar significa: equivocarse en una pregunta, perder, la libreta, los trabajos, el interés, el comportamiento, la actitud, castigos, soportar el sermón, tener que copiar, tener mucho para hacer en casa. En relación con la aceptación o el reconocimiento social indican que esta puede posibilitar mayor o menor autoestima y reconocimiento de su valía social (Veslin y Veslin, 1992).

Funciones de la evaluación

La evaluación en sus etapas: planeación, recolección, análisis y toma de decisiones no se limita a un acto administrativo ni a un tipo específico de examen o

instrumento. Tampoco, se sitúa al final de la enseñanza; sino que, sus fases se realizan según diversas modalidades acordes con el momento y la finalidad que se persigue. Más allá del tecnicismo, la evaluación se ha utilizado para cumplir dos funciones básicamente. Una, de carácter social que busca la selección, clasificación y orientación del estudiante. Sus resultados se utilizan para informar la progresión de los aprendizajes, además de certificar los conocimientos requeridos por el sistema escolar. La otra, de carácter pedagógico o formativo que propende por la regulación de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo cual, aporta información útil para realizar progresivamente los ajustes pertinentes y ayudar a que los estudiantes aprendan de forma significativa.

Debido a las limitaciones y dificultades que la evaluación normativa y pedagógica puedan estar presentando, es probable, que con las nuevas modalidades de evaluación se esté gestando una nueva función que priorice su carácter formador y que tiene como protagonista al estudiante quien a través de procesos autoevaluativos y reflexivos logre alcanzar ese tránsito hacia aprendizajes más autónomos.

Tipos de evaluación

La distinción de los tipos de evaluación se realiza más por los objetivos o finalidades que persiguen con los resultados recolectados que por sus instrumentos. En el presente trabajo se distinguen 4 tipos de evaluación: diagnóstica, sumativa, formativa y formadora.

La evaluación diagnóstica inicial o predictiva determina la situación o el estado de cada estudiante antes de iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de adaptarlo a sus necesidades. Recolecta información imprescindible que hace posible al maestro el diseño y modificación de las secuencias y las respectivas actividades según las dificultades o necesidades particulares del estudiante. Esta evaluación, instrumentada o no, permite explorar en cada estudiante y en un grupo de clase: los prerequisites de aprendizaje, los modelos de razonamiento las estrategias de actuación, las actitudes y hábitos adquiridos para aprender, y las representaciones que los estudiantes se hacen de las tareas propuestas (Jorba y Sanmartí, 2000). A estos aspectos Halwachs (1975) los denomina estructuras de acogida y permiten insertar y organizar el nuevo conocimiento que se va adquiriendo.

La evaluación sumativa por su parte, busca establecer evaluaciones confiables al

final del aprendizaje en un periodo determinado. De manera que, la recolección de la información y la construcción de herramientas se adapta a los objetos a evaluar y pretende un alto grado de confiabilidad. Los instrumentos que se usan buscan proveer informes fiables de los resultados finales de los procesos de enseñanza y aprendizaje y así, responden a las exigencias del sistema educativo. No obstante, su uso no solo aporta a la certificación del aprendizaje; sino que, sirve a estudiantes y maestros para modificar los programas y las estrategias.

En cuanto a la evaluación formativa introducida por Scriven (1967) tiene como propósito adaptar el sistema pedagógico a la realidad del aprendizaje de los estudiantes; por lo que se interesa principalmente por los procedimientos usados por los profesores con el fin de regular los aspectos pedagógicos. Eso hace que no se intervenga solo al final del evento, sino durante el desarrollo de la tarea. Además, no tiene carácter clasificatorio, puesto que su énfasis está en los procedimientos de las tareas más que en los resultados. Las notas tienen un valor relativo y no absoluto; debido a que, se pretende analizar solo las construcciones necesarias que han sido objeto de aprendizaje o de transferencia en un ejercicio específico.

Para los docentes que la practican el aprendizaje es un largo proceso de construcción del conocimiento a partir de una serie de actividades planificadas que lo motivan y no se logra solo por las capacidades, o actitudes de quien aprende. La función principal del maestro es regular los procesos de enseñanza y aprendizaje y hacer que los medios didácticos respondan a las características de los estudiantes. Se enfoca en detectar los puntos débiles del aprendizaje y los ajustes requeridos para fortalecerlos, más que en los resultados, los cuales no dejan de ser importantes.

Esta evaluación pretende, por una parte, comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante frente a las tareas que se le proponen, identificar cuáles son las representaciones mentales que realiza y las estrategias que usa para alcanzar los resultados. De ahí que, el error o el éxito revelan la naturaleza de las representaciones, mecanismos y estrategias usadas. Por otra parte, regula de forma retroactiva, interactiva y proactiva las actuaciones pedagógicas (Allal, 1988), razón por la cual se centra más en los procesos y procedimientos de las tareas que en los resultados. Es decir, arbitra los mecanismos de regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje desde la mirada

del maestro principalmente. En fin, se centra en la regulación pedagógica, la gestión de errores y la consolidación de los aprendizajes.

La aplicación de la evaluación formativa tiene un alto costo para los docentes quienes invierten bastante tiempo en la recogida, análisis de la información y la regulación de las tareas. Este hecho ocasiona que en grupos con un gran número de estudiantes los maestros opten por no aplicarla; debido a que, la consideran impracticable (Jorba y Sanmartí, 2000). Por esta razón, se hace viable la utilización de estrategias didácticas alternativas que faciliten la autoevaluación por parte del estudiante con el fin de disminuir el tiempo de regulación que invierte el maestro y al mismo tiempo potenciar de forma progresiva la autonomía del estudiante para valorar sus propios aprendizajes. Al respecto, Jorba y Sanmarti (2000) expresan que,

...la evaluación formativa será una forma de regulación entre otras, quizás incluso conviene considerarla una forma última de regulación, cuando los otros mecanismos no han funcionado, Así se reduce considerablemente el coste que esta regulación en su forma instrumentada representa para el profesorado. (p. 31)

Finalmente, la evaluación formadora se enfoca hacia la construcción de un modelo personal de actuación (Bonniol, 1981) el cual se considera parte de la evaluación y al mismo tiempo, objetivo prioritario de aprendizaje. En este modelo el estudiante debe aprender a construir sus mapas de estudio, a evaluar su trabajo y los pasos que realiza para alcanzar con éxito sus tareas. Es así que, la autoevaluación se convierte en la pieza central de todo el sistema pedagógico.

La regulación pedagógica la gestión de errores y el refuerzo de los aciertos son aspectos comunes entre la evaluación formativa y la formadora; sin embargo, la evaluación formadora añade la representación de las metas u objetivos, la planificación previa de la acción, la apropiación de criterios y la autogestión. En la evaluación formadora, los criterios juegan un papel importante, para diferenciar las operaciones exitosas de las que no lo son. De igual forma, permiten la reproducción consciente de unas y la autocorrección de otras.

La evaluación formadora surge como contrarrespuesta a la evaluación sancionatoria, instructiva que prioriza la repetición de contenidos, de racionalidad técnica, basada en el producto final. Por eso, es transformadora y tiene como eje central la

reflexión, que permite el progreso, y facilita el aprendizaje. Amplía la capacidad de representación, la comunicación, es de racionalidad crítica, valora más el proceso que los resultados, enjuicia las actuaciones, del estudiante con el fin de mejorar todo el corpus de aprendizaje que comprende los contenidos, los procedimientos y las actitudes. En fin, establece un fuerte vínculo entre la interacción, la reflexión y la comunicación entre los agentes educativos.

Interacción, reflexión y comunicación

La interacción entre el profesor y el estudiante es primordial para el aprendizaje en cualquier nivel educativo. La evaluación formativa y formadora aporta información a los propios interesados en el aprendizaje. Desde preescolar los niños pueden ir reflexionando, tomando conciencia sobre su evolución y decidir individual o colectivamente a partir de esos ejercicios autoevaluativos. Esto “puede parecer prematuro a quienes no estén familiarizados con la capacidad autorreflexiva de los más pequeños; pero no lo es “(Diego, 2000, p. 62).

Desde preescolar los estudiantes desarrollan la capacidad de reflexionar y construir criterios de evaluación con el apoyo de la maestra. Son capaces de utilizarlos para valorar sus trabajos y los de otros, de determinar las consecuencias derivadas con preguntas sobre lo que les gustaría aprender. De acuerdo a las características del grupo, ayudan a planificar propuestas conjuntas a partir de lo que quieren aprender, de marcar metas y establecer criterios e indicadores que permitan reconocer el estado a lo largo del recorrido.

Se reflexiona y evalúa cuando los niños son estimulados a pensar, aportar y discutir lo que saben de un tema, y anticipar lo que podrían o desearían aprender. Cuando exponen o exploran hipótesis y las contrastan para analizar lo que ocurre. Cuando expresan lo que han aprendido en una actividad. Cuando determinan conjuntamente los objetivos de una actividad. Cuando registran sus tareas ejecutadas, los objetivos previstos y se registra lo que se va alcanzando. Cuando muestran socialmente lo que han aprendido y su evolución. En fin, existe una nutrida variedad de actividades que contribuyen a la construcción de un dispositivo pedagógico para la reflexión y evaluación desde edades tempranas.

Por otra parte, el diálogo en la construcción del conocimiento y su evaluación es

un instrumento imprescindible. A través de él, se propone, se argumenta, se va conociendo y valorando lo aprendido, se aportan diferentes puntos de vista, maneras de trabajar y afrontar los problemas, formas de darles solución, se pacta, se elige (Diego, 2000). El maestro evalúa para saber qué hay que ajustar en la acción pedagógica según las necesidades grupales e individuales, en qué grado los alumnos han conseguido los objetivos propuestos, cuál es el punto de partida para un nuevo aprendizaje y comunica lo que está sucediendo mientras se aprende. La información que posee el profesor del estudiante se utiliza para mejorar y no se queda guardada en un archivo; luego, esta debe traspasarse a las personas directamente relacionadas con la formación (Pujol I Subirá, 1997).

La comunicación es una herramienta que facilita la conversión de un proceso inconsciente a uno consciente. De acuerdo con Diego (2000) la escuela explicita y comparte pormenores de un proceso complejo; pero que se puede hacer sencillo mediante la conversación. Evaluar es una acción cotidiana, crear objetivos comprensibles y sencillos, es explicitar y compartir los pormenores de procesos complejos como aprender, leer, escribir o enseñar. Evaluar se hace sencillo cuando hay acuerdos y se mantienen latentes los criterios o puntos de referencia en el proceso. Así se registran los avances, se explicita lo que se hace de manera inconsciente, o por rutina y se descubre que las pautas de evaluación y autorregulación no surgen sino del espacio cotidiano. Es decir, mediante la comunicación se encuentra la facilidad en la dificultad.

Problemas de la evaluación

Por otro lado, la evaluación tradicional también ha sido útil para revelar la desigualdad de las aptitudes (Bordieu, 1966) y cómo la escuela ha sido ajena a su tratamiento. Incluso la evaluación formativa se ha quedado corta porque prevalece la idea de que la escuela provee ocasiones para enseñar y los alumnos aprenden si tienen voluntad de hacer y las capacidades intelectuales para hacerlo; es decir, si aprovechan estas oportunidades. Asimismo, a pesar de que la pedagogía del dominio (Bloom, 1981) concibió que todos pueden aprender en diferentes porcentajes, las prácticas continuaron siendo homogéneas y jerarquizadas.

Estas se continúan caracterizando por ser la realización de productos tangibles a partir de ellas: trabajos escritos de forma libre, colectivos, pruebas que mezclan

preguntas abiertas de respuesta múltiple, formas para identificar frases, expresiones o palabras para subrayar, desplazar, conectar, clasificar, transformar, completar, hacer cálculos, problemas a resolver, diagramas, textos a resumir, o explicar, monografías. Ante ello, algunos estudiantes “practican el juego y dan lo mejor de sí” (Perrenoud, 2008, p. 53) y otros no alcanzan el dominio o lo hacen sin el mayor esfuerzo. El trabajo escolar es vivido por algunos como un trabajo forzado que se realiza para cumplir y evitar contrariedades. Mientras que, cuando la evaluación es continua y participativa se basa en el flujo del trabajo ordinario en el aula y esto la hace significativa.

En lo que se refiera a conocimientos, algunos autores coinciden en la existencia de otros aprendizajes que también se producen en la escuela como producto de la fabricación del éxito y del fracaso escolar asociado a la evaluación (Perrenoud, 2006). Cada evento educativo presenta una variedad de efectos y aprendizajes previstos o no que le servirán al estudiante en su trayectoria educativa y en sus contextos laborales y profesionales futuros. Santos Guerra (1993) manifiesta que los estudiantes también aprenden que aprobar exámenes es mucho más importante que saber y tener curiosidad intelectual o motivación por el conocimiento. Aprenden que la obediencia y repetir lo que el profesor desea escuchar es más rentable que expresar opiniones propias. Aprenden que al ser invisibles o no protestar en exceso los libera de un mayor control y aprenden que con suerte pueden aprobar sin esfuerzo.

En fin, en la escuela también se aprenden estrategias que no provienen de la pedagogía ni la didáctica, sino de su capacidad para sobrevivir. Por ello, es importante tener presente que detrás de cada evaluación numérica o descriptiva está la diversidad del contexto, la persona y las intenciones de quien se educa, desarrolla, madura y aprende singularmente, de manera que la evaluación debe contemplar más de una función.

CAPÍTULO III

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES Y MAESTROS

Estudios previos

En esta sección se presentarán algunos estudios doctorales que se relacionan con el objeto de investigación y la metodología de investigación utilizada para el presente estudio. En conjunto, se resalta el interés investigativo hacia las concepciones de maestros y estudiantes sobre la evaluación y la forma como esta es vivenciada en las aulas a través del quehacer docente. Estos estudios corroboran la importancia de las concepciones para la transformación de las prácticas evaluativas en los principales actores de la educación: maestros y estudiantes.

Recientemente, en el marco investigativo de la relación existente entre la evaluación y los aprendizajes, el estudio cuantitativo de Sanjinez (2021) buscó identificar las competencias evaluativas de docentes universitarios con el fin de proponer la estrategia de evaluación formadora basada en el enfoque de Bonniol y Nunziati para implementarla en entornos virtuales de aprendizaje. A partir de un diseño de investigación propositivo adaptado del modelo MAPIC de Francisco Charaja y mediante la aplicación de un cuestionario diseñado para usarse como pretest y postest en estudiantes de la Universidad de Tumbes en Perú, se evaluaron los resultados del programa y se identificó la necesidad de fortalecer las competencias de los docentes universitarios para hacer de la evaluación un proceso útil, confiable, práctico y justo.

A juicio de Sanjinez (2021) la situación vivida durante la pandemia se convirtió en una oportunidad de mejora para la transformación digital de la educación. A partir de su estudio encuentra que los fundamentos teóricos de la evaluación formadora y los mecanismos de autoevaluación, coevaluación y autorregulación contribuyen al desarrollo metacognitivo de los estudiantes y les ayuda a fortalecer la autoestima, la solidaridad y la honestidad. Esta investigación doctoral encuentra correlación con la presente investigación en la preocupación por las concepciones y las prácticas de maestros y estudiantes para crear entornos evaluativos que incrementen la participación de los estudiantes en los procesos evaluativos y desarrollen el potencial de la actividad

metacognitiva en el proceso de formación.

Desde un enfoque introspectivo vivencial Olarte (2020) efectuó un estudio interpretativo con diseño etnográfico con el fin de generar un constructo acerca del sentido-significado de la evaluación formativa desde las concepciones de los profesores de básica primaria en un colegio público colombiano. Para ello, aplicó entrevistas y observación en aula a tres docentes de primaria y mediante el método de la secuencia de investigación MSDI de Spradley identificó cuatro fundamentos que sustentan sus concepciones. A saber, el aprendizaje de los estudiantes con base en la planeación pedagógica, su proceso metacognitivo y el de sus estudiantes, la realimentación constante y la identificación de las características intrínsecas de la evaluación, así como los sentimientos que su aplicación provoca.

Niño (2020) realizó un estudio cualitativo y explicativo que buscó generar una aproximación teórica sobre la intervención pedagógica para atender las dificultades en el proceso lector de niños y niñas en los primeros grados escolares en un colegio público colombiano. Mediante un enfoque introspectivo-vivencial y un diseño de investigación apoyado en la Investigación acción y la teoría fundamentada indagó las concepciones y actuaciones de 85 estudiantes de primaria, 21 padres de familia, 18 maestros, 3 directivos y 1 orientador frente a las dificultades lectoras y la manera como se intervienen. Para ello, efectuó encuestas, observación y pruebas de desempeño.

Mediante el método de comparaciones constantes y la triangulación de fuentes emergió el constructo Intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial, el cual se revela como una acción pedagógica endógena y temprana de carácter diagnóstica y remedial. Además de evidenciar la existencia de variadas falencias lectoras y factores tanto escolares como familiares que afectan las intervenciones pedagógicas en lectura.

El método de investigación utilizado por los estudios doctorales de Olarte (2020) y Niño (2020) establecen un nexo con la presente investigación al preocuparse por las concepciones y prácticas de los maestros frente a problemáticas educativas de alto impacto para los aprendizajes. Además de compartir el contexto geográfico de investigación, puesto que las tres investigaciones se desarrollan en colegios públicos del municipio de Girón en Colombia.

En síntesis, indagar sobre las estructuras conceptuales y competencias que los

maestros y estudiantes han construido con relación a la evaluación en diversos ambientes educativos es un primer paso para determinar el terreno en el que se pueden cimentar nuevas prácticas de evaluación. Como menciona Senge (2008) la estructura que comparten las personas tiende a producir resultados cualitativamente similares, incluso en sus conductas. Situación que influye en la toma de decisiones y es comúnmente responsable de las crisis que en muchas ocasiones tienden a ser consecuencia de creencias erróneas, obsoletas o no pertinentes.

Contreras –Colmenares (2021, p. 92) concibe la praxis pedagógica o metapráctica pedagógica como “un proceso reflexivo, desde y en la práctica pedagógica, mediante el cual se construyen conocimientos, a través de probar, comprobar o refutar teorías pedagógicas y educativas”. Actualmente, las concepciones y prácticas evaluativas que comparten maestros, estudiantes y familias parecen estar aún ligadas a un enfoque tradicional que no parecen ser muy pertinentes para las necesidades y características de la sociedad actual; aunque, ninguno de ellos desconoce la necesidad de cambio (Batalloso, 2000, Perrenoud, 1996a)

Es bastante común escuchar que de todos los sistemas sociales pareciera ser que el aparato educativo es el que más lentamente tiende a transformarse. No obstante, una forma de avanzar es proponer nuevos modos de pensar y de hacer desde la didáctica y la pedagogía. De esta manera, se crean nuevos modelos mentales sobre todo cuando el paradigma tradicional parece no dar explicaciones ni adaptarse a la realidad educativa presente. Sin embargo, los educadores se encuentran en una encrucijada. Por un lado, reconocen las insuficiencias del paradigma tradicional evaluativo; por otro, no tienen claridad en el concepto, estructura y la forma de articular estos nuevos paradigmas para lograr hacer la sustitución (Muñoz, 2007).

Lo teórico

A continuación, se presentan algunos sustentos teóricos que explican desde una perspectiva sistémica la influencia de las creencias en los procesos de transformación social, así como la necesidad de tener en cuenta nuevos aprendizajes para emprender las acciones de cambio hacia prácticas educativas más participativas desde la actuación del estudiante, entre ellos: saber aprender, poder aprender y querer aprender. Posteriormente, se continuará con la explicación de la teoría general de la construcción

social de las creencias y la transformación (Hoff y Stigitz, 2011), así como los tres elementos restantes de la propuesta sistémica de la evaluación formadora: saber aprender, poder aprender y querer aprender enunciada en el capítulo anterior.

Teoría general de la construcción social de las creencias y la transformación social

Hoff y Stigitz (2011) intentan aclarar los supuestos fundamentales sobre la conducta y la cognición individuales que subyacen a lo que se ha convertido en el modelo dominante de desarrollo económico. Esta teoría se centra en qué creencias colectivas o ideologías conforman un equilibrio, cómo se forman y cómo estas cambian. Esta teoría sobre el equilibrio se basa en tres hipótesis fundamentales:

1. Las percepciones de los individuos-la forma como reciben y procesan la información- se ven afectadas por sus creencias previas.
2. La información que la mayoría de los individuos recibe procede de otros individuos, y la manera como se evalúa esa información (el peso que se le asigna) depende de sus creencias previas y de sus conexiones sociales.
3. Las percepciones (creencias) afectan las acciones (elecciones). (Stiglitz y Greenwald, 2011, p. 472)

En la primera hipótesis plantean que las personas reconocen y procesan las ideas que son consistentes con sus creencias previas de las que no lo son. Es decir, tienen un sesgo de confirmación. Así, la manera como las personas observan y procesan los datos confirman sus creencias previas. Esto indica que el equilibrio puede basarse en creencias que pueden estar equivocadas y explica el porqué de creencias dispares entre los individuos, así como la existencia de sociedades que comparten ciertas creencias (Stigitz y Greenwad, 2011).

La segunda hipótesis destaca el rol fundamental de la sociedad para determinar las percepciones o marcos cognitivos en las personas denominados constructos sociales. Esta construcción no se hace de forma consciente y hace referencia a cualquier cosa que se construya de forma colectiva. Asimismo, sostienen que estas creencias colectivas pueden surgir de forma endógena y espontánea a partir de los comportamientos individuales e incluso integrarse en conjuntos e categorías socialmente construidas denominadas ideologías o sistemas de creencias. Esta hipótesis explica por qué algunas creencias persisten incluso cuando la realidad que se vive sea la misma.

Finalmente, la tercera hipótesis plantea que las percepciones afectan el comportamiento. Explican cómo la manera de pensar influye en lo que las personas hacen y cómo lo hacen. De ahí se comprende por qué si se piensa que el cambio no es posible o que todo saldrá mal, no se emprenden acciones que faciliten y promuevan el cambio.

La teoría se fortalece en la interacción de las tres hipótesis. Las creencias afectan la conducta, y estas afectan los resultados que, a su vez, afectan las creencias. Además, las creencias afectan lo que se percibe y la manera como la información se absorbe y se filtra. En todas las etapas de formación de creencias están presentes los sesgos y los prejuicios que conforman las percepciones. Las creencias se refuerzan porque son compartidas por otros y tienden a influir en los niveles de esfuerzos que realizan los individuos. Estas creencias pueden llegar a convertirse en profecías autocumplidas (Stigitz y Greenwad, 2011). En el ámbito educativo es posible que cuando un estudiante no tiene altas expectativas en lo que puede hacer, es muy probable que no se esfuerce tanto.

Ahora bien, de la forma como las creencias afectan las acciones y el desempeño individual, las creencias sostenidas afectan las acciones colectivas, Así lo expresan Stiglitz y Greenwald, 2015) al plantear que,

...si existe una creencia extendida relacionada con la importancia de la educación y la efectividad de la educación pública, es más probable que haya acciones colectivas en apoyo a la educación pública. Y, una vez, más, puede existir múltiples equilibrios sociales. (p. 473)

De acuerdo con el ejemplo, cuando los individuos de la sociedad no creen que el cambio es posible, se atrapan en un equilibrio de bajo aprendizaje y la sociedad no adoptará políticas e inversiones para mejorar la calidad educativa, por lo cual no se propiciará el cambio. Este cambio en los marcos cognitivos afecta el equilibrio. Hay que indicar que las creencias cambian, por ende, las políticas y el comportamiento también lo hacen. Aunque algunas veces el cambio ocurre muy lentamente y en otras ocasiones con bastante rapidez. Esta evolución social de las creencias permite explicar la rigidez y el cambio en cualquier estructura social.

A nivel educativo existen cinco elementos clave a tener en cuenta en cualquier cambio: el alumnado, el profesorado, el contenido curricular, el entorno social y la

evaluación (Novak,1991). De allí que, las concepciones que los maestros y estudiantes posean de estos componentes son fundamentales para determinar el tipo de práctica que se ejecuta, así como la educación que se concibe. Por tal razón, algunos investigadores han tratado las concepciones y las prácticas de docentes y estudiantes con respecto a la evaluación como objetos de conocimiento con el fin de comprender su sentido y cómo este se articula con los modelos teóricos, las conceptualizaciones y las formas de implementarla en las aulas. De por sí, la evaluación es una de las continuas preocupaciones que acompaña a estos sujetos educativos durante toda su trayectoria pedagógica y educativa respectivamente.

Al respecto, Maldonado (2018) plantea que algunas veces los docentes en formación poseen concepciones ingenuas de la evaluación. Por tal razón, es importante que las conceptualizaciones y racionalidades asociadas con ella se conviertan en temas de discusión y reflexión en la formación inicial docente. Debido a que, el futuro profesional en el siglo XXI debe estar preparado para su participación bajo un modelo de sociedad intensiva en el aprendizaje que se caracteriza por la autogestión del conocimiento. En oposición al modelo psicométrico que prioriza la racionalidad técnica e instrumentalizada de la evaluación que caracterizó la práctica pedagógica tradicional en el siglo XX. La cual se ve reforzada con las mediciones censales mediante las pruebas estandarizadas.

Como lo hace notar Moreno (2014) al plantear que,

El discurso de la evaluación es hoy en día en su mayor parte un discurso de la tecnología. Durante buena parte del siglo XX y lo que va del XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado sustancialmente, la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben. (p.5)

La sociedad es cada día más interconectada y compleja lo que exige una evaluación más diversificada y menos controladora. Por lo cual, se requiere una evaluación contraria a la que caracterizaba la sociedad industrial bajo los principios tylerianos. Infortunadamente, a pesar de las actuales exigencias sociales y educativas la concepción tradicional de la evaluación con función social, aún es priorizada por un gran número de maestros para quienes los fines de la evaluación y sus instrumentos se limitan a medir, acreditar y seleccionar. Por lo cual, se hace necesaria la actualización de los docentes en ejercicio de manera que amplíen sus conocimientos, actualicen sus

competencias pedagógicas y metodológicas para que renueven su quehacer y se orienten hacia una visión formativa y formadora fundamentada en el modelo de evaluación para aprender (Santos Guerra *et al.*, 2018).

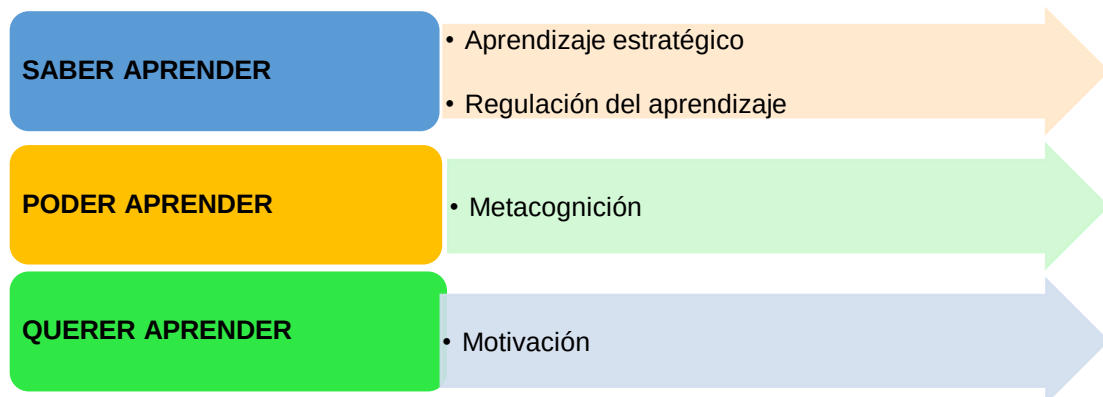
Perspectiva sistémica de la Evaluación formadora: saber aprender, poder aprender, querer aprender

En el siguiente apartado se desarrollarán los últimos tres componentes de la perspectiva sistémica de la evaluación formadora asociados a las concepciones y prácticas evaluativas de maestros y estudiantes (ver Figura 4). Cada uno de estos componentes se explicarán detalladamente.

- a. Saber aprender; comprende las subcategorías de aprendizaje estratégico y regulación del aprendizaje.
- b. Poder aprender; conformado por la categoría metacognición
- c. Querer aprender; constituido por la subcategoría motivación.

Figura 4

Perspectiva sistémica de la Evaluación formadora: saber aprender, poder aprender, querer aprender



Saber aprender

La incorporación de una concepción evaluativa correlacionada con el saber aprender depende sustancialmente de la influencia de un equipo educativo que cree una cultura evaluativa institucional en la que la evaluación se constituya, al mismo tiempo en un instrumento de comunicación que facilita la construcción de conocimientos en el aula (Quinquer, 1999). Infortunadamente, la evaluación aún está asociada con marcos de referencia sobre la enseñanza y el aprendizaje que ya no están vigentes, como lo expresa Quinquer (1999, p. 55):

A pesar de que para Tyler la evaluación contempla las funciones de regular y de retroalimentar el proceso, en la práctica se tiende a convertirla en un hecho terminal, que se realiza cuando ya se ha completado el ciclo de enseñanza-aprendizaje. Así se restringen notablemente las posibilidades de acción y se sitúan los resultados de aprendizaje en el punto de mira, dándoles una importancia inusitada.

Una nueva concepción de la evaluación va de la mano de las nuevas concepciones del aprendizaje. De ahí que, la evaluación formativa surgió como un instrumento adecuado para regular y adaptar la programación a las necesidades y dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Mientras que, la evaluación formadora, nacida en la vertiente constructivista del aprendizaje, da importancia a las ideas previas de lo que se va a aprender, la representación del sentido de la tarea y las estrategias para solucionarla. De esta manera, la evaluación se concibe más que una medida, en un juego de negociación y de estrategias entre actores que poseen intereses distintos e incluso opuestos entre la familia, la escuela, la sociedad.

Evidentemente, la evaluación nunca es asunto de una sola persona. Cada maestro, cada disciplina tiene una manera de evaluar en la que se aprecian niveles de exigencia diversos ante competencias heterogéneas. De igual forma, existen sistemas escolares en los que los procedimientos tradicionales de evaluación comúnmente se usan con carácter normativo y comparativo para distinguir entre los buenos y los malos estudiantes. Mientras que en otros se aplica la evaluación descriptiva de tipo formativa que facilita la transformación de las prácticas de enseñanza hacia procedimientos más innovadores que conducen a crear más oportunidades para aprender a aprender.

Un alto número de maestros han modificado sus prácticas pedagógicas y de evaluación atendiendo a estas nuevas propuestas. Asumen que, para generar transformaciones considerables se debe cambiar el quehacer diario por lo que procuran identificar los conocimientos previos de los estudiantes mediante pruebas diagnósticas estructuradas o no instrumentadas, realizan ajustes a los programas de curso con base en los resultados, promueven los ajustes en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, realizan seguimiento a los procesos diarios, enfatizan en los objetivos y los criterios de evaluación, prestan atención al clima de aula con el fin de generar una cultura transformativa basada en la evaluación formativa (Popham, 2013). No obstante, las falencias de aprendizaje persisten pese a la implementación de este tipo

de modelos sistémicos.

Si bien la evaluación formativa ha hecho una contribución valiosa al rescatar la importancia del acompañamiento al proceso evaluativo, se mantienen algunos aspectos exógenos y endógenos que dificultan este tipo de evaluación reguladora en las aulas. Entre ellos, el número de estudiantes por grado, el mayor número de materias que se imparten y la carga que esto representa para los maestros, la diversidad de los estudiantes. Además, las diversas tareas que requiere la práctica de la evaluación formativa son dificultades que los maestros enfrentan y hacen de su uso un trabajo arduo y agotador. Este coste en ocasiones provoca cuestionamientos sobre su efectividad a pesar del creciente número de estudios que validan su eficacia en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

En este punto, es importante clarificar el marco que encuadra las prácticas evaluadoras ligadas al aprendizaje en las cuales las funciones del maestro son priorizadas y fundamentales para el éxito académico; pero se ven afectadas por las problemáticas mencionadas. Igualmente, se requiere diferenciarlas de las prácticas evaluadoras que ligadas al aprendizaje son gestionadas por los propios estudiantes. Es decir, aquellas cuyo modelo de aprendizaje y evaluación se dirigen hacia el aprendizaje estratégico, la regulación y la autorregulación para alcanzar autonomía y el éxito escolar.

Aprendizaje estratégico

Aprender es un proceso exigente que requiere conocimientos y procedimientos provistos por el estudio o la experiencia. En la medida que el estudiante o aprendiente se familiariza con ellos, se apropia de un saber actuar que le facilita alcanzar aprendizajes más amplios, profundos y permanentes. Al mismo tiempo, se convierte en un parámetro válido para diferenciar un aprendiz o aprendiente novato de uno experto. En concordancia con Pozo y Monereo (1999) este saber se asocia al progresivo aprendizaje estratégico que se desarrolla en la interacción diaria en el aula y conecta el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos. Aunado a esto, se concibe que este aprendizaje estratégico direcciona paulatinamente el actuar del estudiante hacia la autonomía. Para Jorba y Sanmartí (2000, p. 42)

...la evaluación es la pieza clave de todo el dispositivo pedagógico y ha de permitir reconocer en cada momento cuáles son las dificultades que el estudiante encuentra en su proceso de aprendizaje y cuáles son las

mejoras estratégicas para superarlas.

Cualquier estrategia de evaluación debería contribuir a optimizar lo que se evalúa. Existe un significativo número de estrategias de aprendizaje que sirven al mismo tiempo para regular y ayudan al estudiante a progresar; aunque unas resultan más eficaces que otras. Entre las más recomendadas están explicar de forma sencilla, comprometer en una nueva tarea que movilice más, proporcionar más medios, dar confianza, minimizar la angustia, modificar el ritmo de trabajo, las recompensas, la autonomía y la responsabilidad del estudiante o redefinir el contrato didáctico (Pozo y Monereo, 1999).

Con respecto a las estrategias asociadas al desarrollo de competencias procedimentales se encuentran dos enfoques poco reconciliables; pero, al mismo tiempo estériles si se manejan por separado: enseñar estrategias generales libres de contenido, o enseñar estrategias específicas vinculadas a las diferentes disciplinas. Algunos autores consideran la necesidad de utilizar estrategias específicas vinculadas a contenidos y tareas de determinadas disciplinas. Sin embargo, contrario a lo esperado, otros encuentran en la transdisciplinariedad un obstáculo para lograr el aprendizaje estratégico, puesto que reconocen que ni las convicciones ni las prácticas escolares promueven la articulación e integración real del conocimiento, a pesar de ser una de las premisas de la educación moderna.

Criterios del aprendizaje estratégico.

Para que el aprendizaje sea realmente estratégico y se beneficie de la evaluación durante el mismo aprendizaje es necesario tener en cuenta tres criterios: la innovación evaluativa, la evaluación al servicio del aprendizaje y los recursos estratégicos y expresivos.

Innovación evaluativa

Los procedimientos tradicionales de evaluación donde prima el carácter certificativo se convierten en obstáculos para la innovación (Perrenoud, 2008). Ellos absorben esfuerzos de estudiantes y maestros que favorecen una concepción utilitarista del saber en la que los conocimientos y las habilidades no son valorizados, sino en cuanto permiten obtener notas aceptables. Algunos estudiantes y sus familias encuentran inútil ir más lejos, de manera que los estudiantes no se interesan por el saber ni por su enriquecimiento personal. Siendo así, toda innovación choca. Los padres y los maestros

terminan impulsando a los estudiantes a obtener resultados a veces sin importar qué medio usan porque lo más importante es que trabajen al menos para la nota. Sin embargo, de esa manera se alejan cada vez más de una concepción cooperativa y democrática de la evaluación (Batalloso, 2000).

Esta situación provoca una relación de fuerzas que empobrece las prácticas de aprendizaje. Mientras unos se esfuerzan por hacerlos trabajar para su propio bien, otros luchan para preservar la tranquilidad y libertad, de forma que, en las aulas continúan funcionando contratos pedagógicos conflictivos, y no transparentes y colaborativos. La permanencia de procedimientos evaluativos tradicionales obliga a preferir la evaluación de competencias aislables y calificables numéricamente, en lugar de actividades de alto nivel de razonamiento y comunicación de mayor exigencia difíciles de plantear en una prueba escrita y en tareas individuales.

En una concepción de evaluación más democrática y reguladora como la evaluación formadora no se deja que cada quien evalúe como siempre lo ha hecho, según preferencias y exigencias personales de los maestros, sino que, se crea una coherencia docente- estudiante al concertar las evaluaciones y los modos de implementarlas. No obstante, esta modernización de las prácticas pedagógicas exige un cuestionamiento de los fundamentos y un cambio en la pedagogía a través de la reflexión y la modificación de ciertas prácticas y concepciones. No se puede crear una innovación a cambio de que no se afecte la concepción del aprendizaje, se modifique la gestión de la clase o se altere el contrato didáctico. Es decir, una transformación requiere de cambios en la naturaleza de la enseñanza, de la evaluación y del aprendizaje.

La evaluación al servicio del aprendizaje

La evaluación vista más allá de un proceso de juzgamiento, se constituye en un instrumento de aprendizaje que ayuda al estudiante a aprender mejor si se acompaña de un ejercicio reflexivo que se orienta hacia la toma de decisiones (Ballester *et al.*, 2000). De esta manera, se beneficia tanto el aprendizaje como la enseñanza. No obstante, esta resignificación de la evaluación conmina a una reconceptualización que amplía el uso de la evaluación para el estudiante, reafirma la función pedagógica del maestro y potencia la función formadora del acto evaluativo. En este sentido, el trabajo escolar se constituye en una preparación para la evaluación y esta se concibe como un medio para verificar lo

que se ha aprendido y decidir a partir de sus resultados.

La funcionalidad de la evaluación para el aprendizaje entonces, radica en la aplicación de sus tres fases secuenciales: recogida de datos, análisis de la información y toma de decisiones. Esta información se recopila de acuerdo a lo que se quiere evaluar, quién, cómo y cuándo lo hará. Además de, quién, cómo y cuándo la analiza y qué decisiones puede tomar. Debe señalarse que para un efectivo proceso formador, maestro y aprendiz hacen uso de la información para regular el proceso de aprendizaje. Por último, es conveniente anotar que, de no completarse las tres fases, se hace un uso incompleto que desvirtúa el sentido real de la evaluación y su potencialidad educativa (Ballester *et al.*, 2000).

En las últimas décadas las estrategias de aprendizaje se han diversificado y en consecuencia se han desarrollado nuevas modalidades de evaluación. Es decir, se han renovado los dispositivos pedagógicos para enseñar y aprender que plantean al maestro y al estudiante nuevos desafíos y cambios en sus sistemas de trabajo. Entre ellos, la correlación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la evaluación vistos desde una perspectiva sistémica en la que el cambio en uno de ellos repercute en los demás (Perrenoud, 1996a). Es de anotar que, con independencia del tipo de instrumento utilizado para evaluar, es la observación sistemática y el uso de la información recopilada la que permite detectar los obstáculos y los problemas de aprendizaje. Esta información se convierte en oportunidades para gestionar los errores y tomar decisiones oportunas para la ejecución de las tareas, por ende, permite el mejoramiento de los aprendizajes independientemente de la modalidad o instrumento utilizado.

Recursos estratégicos y recursos expresivos

La excelencia escolar viene del “arte de rehacer lo que viene de ejercitarse en clase” (Perrenoud, 2008, p. 56). En su trayectoria educativa el estudiante aprende a ejercer su oficio y tempranamente utiliza recursos estratégicos para presentar trabajos, subrayar, respetar márgenes, poner títulos, fechas, identificar preguntas, plantear ejemplo, comentar, saber qué y cuándo explicar, hacer cálculos, verificar significados (Perrenoud, 1996a). Si el estudiante conoce su oficio sabe qué hacer en cada situación y tarea. Incluso, sabe que algunas habilidades son esenciales en toda tarea intelectual y otras son propias de un trabajo específico. En fin, construye competencias estratégicas

con base en la práctica de las situaciones de aprendizaje y de evaluación.

De forma análoga, todo estudiante utiliza otras estrategias compensatorias que lo ayudan a alcanzar el éxito. Sabe esquivar y formular preguntas, orientar preguntas, obtener indicios; sabe evaluar la importancia de la prueba o la pregunta, estima el tiempo necesario, sabe juzgar con rapidez la dificultad de las preguntas, y las posibles respuestas, descubre trampas, utiliza ejemplos, oculta incertidumbres extrae elementos esenciales de las consignas, elige temas sin riesgo, valoriza lo que sabe, influye con la presentación, la legibilidad, sabe negociar, calcula el trabajo de preparación, se toma el tiempo cuando algo vale la pena, sabe trampear (Perrenoud, 1996a). Estas también son habilidades estratégicas que exigen ciertas competencias intelectuales generales; pero, están ligadas principalmente a las situaciones de evaluación escolar.

De forma complementaria, cada estudiante posee en su bagaje estratégico de recursos expresivos, comprendidos como el “conjunto de los recursos lingüísticos, gráficos, relacionales que permiten hacer valer ciertos conocimientos, ponerlos en escena y valorizarlos” (Perrenoud, 2008, p. 58). Infortunadamente, la escuela sitúa de forma artificial a los estudiantes en problemas inventados y no en tratar de resolver problemas verdaderos que requieren más esfuerzo y conexión con la vida real. Esto en razón a que, el uso de actividades de aprendizaje y de evaluación en situaciones auténticas es poco común en las aulas de primaria y secundaria.

Debido a esta falta de autenticidad o de aprendizaje real, los estudiantes tienen pocas oportunidades para decir o expresar lo que saben. Comúnmente se les evalúan sus recursos expresivos y la expresión del saber, incluso aquellos conocimientos que no tienen relevancia fuera de la escuela, solo por medios que son verbalizados: exposiciones, composiciones, resúmenes, respuestas a preguntas abiertas, de respuesta múltiple. Sin embargo, es bien conocido que los recursos expresivos generales, hacen valer cualquier tipo de saber y habilidad y forman parte del capital cultural y lingüístico del sujeto que ha adquirido dentro y fuera de la escuela (Bordieu, 1966).

Estos recursos son tenidos en cuenta en la evaluación cuando se les permite implementar por un lado una lógica natural del sujeto que evidencia su inteligencia operativa correspondiente al dominio de operaciones concretas y formales, y por otro, el sentido común, referente a las categorías y esquemas que estructuran el pensamiento

de una sociedad y una época. Durante el aprendizaje y la evaluación estos recursos son evaluados en diversos tipos de tareas con base en las concepciones que tengan los maestros de la misma evaluación, del éxito y del fracaso escolar.

Regulación del aprendizaje

La regulación de los procesos de aprendizaje es ...“el conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orienta su proceso de aprendizaje en el sentido de un determinado objetivo de dominio” (Perrenoud, 2008, p. 116). Alcanzar el estado ideal de un objetivo se efectúa a través de una trayectoria óptima plena de regulaciones ejecutadas durante el proceso de aprendizaje y la concepción de un sujeto capaz de representar y anticipar los objetivos, acciones, estrategias y aprendizajes. No obstante, no se puede perder de vista que no existe un mapa de ruta completo ni teoría lo suficientemente fundamentada para marcar trayectorias exitosas con precisión, o asegurar las operaciones cien por ciento favorables para optimizar el aprendizaje.

Comúnmente de acuerdo con Cardinet (1977, citado por Perrenoud, 2008) la evaluación distingue tres funciones: regulación, certificación y predicción. Mientras que la evaluación sumatoria es certificativa y ayuda a realizar un balance de los conocimientos adquiridos, la evaluación formativa y la formadora buscan la regulación de la acción pedagógica. La regulación, en todas sus formas, es característica de los sistemas que se interesan por hacer de la evaluación una herramienta de formación. Aunque, “la evaluación, al menos la evaluación organizada y voluntaria, incluso si el aprendiz participa en ella, detiene el proceso de aprendizaje y regulación” (Nunziati, 1990).

Vista como regulación, la evaluación para el maestro es un proceso de adaptación del programa pedagógico a la realidad del aprendizaje. Mientras que, para el estudiante es la adaptación a sus propias formas de actuar, de aprender, de ser, esto la convierte en la actividad de evaluación por excelencia (Nunziati, 1990). La regulación es un proceso permanente durante toda la acción pedagógica y no se realiza en un momento determinado, está asociada con la autorregulación de los aprendizajes y la interacción social en el aula (Jorba y Sanmartí, 2000).

Las regulaciones se diferencian según sea la forma de actuar sobre los mecanismos de aprendizaje. Las regulaciones directas actúan frente a los procesos de

aprendizaje que intervienen en los funcionamientos del estudiante centrado en la tarea. Mientras que las regulaciones indirectas intervienen las condiciones de aprendizaje: motivación, participación, compenetración, ambientación, estructuración de la tarea y la situación didáctica.

Tipos de regulaciones en el aprendizaje

Con relación a la evaluación formativa y la pedagogía del dominio comúnmente se conciben tres tipos de regulaciones, las cuales no se estipulan como procedimientos estereotipados, por lo que pueden combinarse (Allal, 1988):

1. Las regulaciones retroactivas que se realizan al finalizar una secuencia de aprendizaje relativamente larga y se hace con base en una evaluación puntual. Esta puede asumir el carácter de remediación.

2. Las regulaciones interactivas que se realizan a lo largo del proceso de aprendizaje y se articulan a la gestión de clase y la enseñanza diferenciada. Esta puede orientarse hacia una regulación proactiva o a retroactiva y prioriza la comunicación continua entre docentes y estudiantes. Este tipo de regulación es clave para actuar frente al fracaso escolar.

3. Las regulaciones proactivas que se llevan a cabo en el momento de comprometer al estudiante con la actividad o situación didáctica. Limita con la evaluación formativa al ser más regulación que evaluación. Está en la lógica de la anticipación. Antes de iniciar la enseñanza se pregunta qué saben hacer los estudiantes, cuáles son sus disposiciones y recursos, qué dificultades pueden encontrar. Se ubica en la lógica de los ajustes de las tareas y las situaciones, así como a la diversidad de los estudiantes.

La evaluación formativa funciona desde la lógica del a posteriori. En ella, se asume la regulación como una remediación que funciona para intervenir frente al fracaso y se aplica a cualquier estudiante que no aprende por sí mismo de forma espontánea. En esta lógica de la reacción, la retroacción se realiza después de finalizadas unas cuantas secuencias de aprendizaje. Mientras que la evaluación formadora funciona desde la lógica interactiva y proactiva.

Didáctica y regulación de aprendizajes

La idea innovadora de concebir la didáctica como dispositivo de regulación rompe la tradicional distinción de los momentos de enseñanza y los de evaluación. Asimismo, la

ampliación de la intervención, sus momentos y modalidades de regulación se enfocan más hacia lograr una pedagogía y didáctica más eficaz hacia la evaluación.

La regulación es producto de múltiples procesos heterogéneos que la didáctica se encarga de articular sin privilegiar uno sobre el otro. La regulación es un elemento de este engranaje de manera que la evaluación formativa ocurre como último recurso después de agotarse otros aspectos. La investigación sobre evaluación formativa concuerda en que toda retroacción es formadora independientemente de donde provenga y su intención, por lo que siempre va a contribuir a la regulación en curso. De manera que, la evaluación formativa ya no es suficiente y se busca desarrollar teorías más generales de las interacciones y regulaciones didácticas que ayuden a anclar la evaluación en dispositivos didácticos más favorables para una regulación continua de los aprendizajes.

La mayoría de las didácticas solo aseguran un porcentaje de estudiantes que logran acomodarse independientemente de la metodología o pedagogía utilizada por sus maestros. Lo que sí se observa es que para gestar el éxito de los aprendizajes la regulación continua y la gestión de los errores cobra un papel esencial.

La evaluación formativa es una de las tantas regulaciones y se recurre a ella, tras usar otras estrategias y mecanismos que no exijan la constante intervención del docente, por ejemplo: la interacción, la regulación por la acción y la autorregulación de orden metacognitivo.

Romian (1993) en referencia al trabajo de Allal, Bain y Perrenoud sobre la evaluación formativa corrobora que las pedagogías activas enfocan el trabajo escolar hacia la independencia. En ellas la interacción social moderniza las metodologías clásicas y disminuye la dependencia del estudiante al docente y a la escuela. El trabajo escolar saca provecho del trabajo en equipo, los proyectos, los problemas con el fin de que los estudiantes le encuentren más sentido a lo que aprenden o hacen incluso a las actividades más convencionales. Sin embargo, estas metodologías activas resultan poco eficaces en estudiantes tímidos, poco comunicativos y con dificultades en sus interacciones sociales.

Por otra parte, en la acción, no todo aprendizaje exige retroacción, puesto que se presentan regulaciones subyacentes en la propia situación que le permiten al estudiante

ajustar sus acciones o sus representaciones, identificar sus errores y dudas, a tener en cuenta la opinión de los pares, a aprender por ensayo y error o por cualquier conflicto cognitivo.

El estudio de la regulación no debe limitarse al campo investigativo de la didáctica ni a los teóricos del aprendizaje o a la psicología de la educación o del desarrollo humano. Lo que sí se debe reconocer es que, subsisten mecanismos comunes y paradigmas generales de regulación cognitiva y metacognitiva que se deben tener en cuenta en cualquier situación de aprendizaje. Algunos especialistas en didáctica son indiferentes a la evaluación en cualquiera de sus modalidades, para no complicar la reflexión tanto en las concepciones de los docentes como en las metodologías y medios para enseñar. Esto demuestra que, ...“la evaluación y la regulación de los procesos de aprendizaje a menudo siguen siendo los parientes pobres” (Perrenoud, 2008, p. 153).

Regulación del aprendizaje y regulación de la actividad

En este punto, se hace prudente diferenciar la confusión que se presenta entre la regulación del aprendizaje y la regulación de la actividad. Mientras la regulación de la actividad hace referencia a las tareas que el estudiante realiza que contribuyen a desarrollar o consolidar el aprendizaje. De acuerdo con Nunziati (1990) la regulación del aprendizaje se asocia entre otros aspectos con:

- a. la construcción de conceptos.
- b. los esquemas de pensamiento o patrones organizados de ideas preconcebidas que guían la forma particular de ver el mundo, de pensar y de sentir y condicionan la conducta de manera inconsciente.
- c. las habilidades cognitivas o aptitudes que se relacionan con el procesamiento de la información como: memoria, atención, percepción, creatividad, pensamiento abstracto y crítico.
- d. las habilidades intelectuales las cuales implican que el sujeto posea conocimientos y saberes sobre el uso de instrumentos y procedimientos para realizar tareas determinadas.

Algunas intervenciones docentes solo regulan la actividad que se desarrolla y el funcionamiento de la clase; sin embargo, no aportan ajustes al aprendizaje. Por otro lado, existen algunas actividades que no engendran tampoco ningún aprendizaje; pero, se

hacen necesarias para otros propósitos, por ejemplo: gestionar el clima de aula, mejorar la comunicación y la interacción. Esta confusión se amplía ante la regulación interactiva que debe conciliar las dos lógicas: mantener la continuidad de la acción y contribuir al objetivo de aprendizaje previsto; aunque algunas veces no se conjugan con facilidad y en otras, las regulaciones perturban el desarrollo de las actividades.

Por otra parte, observar el aprendizaje que se está construyendo y regulando no es fácil, requiere de estrategias visibles como el aprendizaje visible (Hattie, 2012), los organizadores gráficos (Buzan, 2017) o la verbalización de los saberes de forma escrita u oral. Estos indicios visibles se complementan con el compromiso con la tarea, la participación en actividades colectivas. Así el docente regula el flujo de la clase. Por un lado, comprende y anima la ejecución de la actividad y por el otro, ayuda a favorecer el aprendizaje.

Las nuevas metodologías incrementan la confusión, puesto que promueven actividades que otorgan importancia a la comunicación, la investigación, los proyectos, la creación, y movilizan a estudiantes si están bien animadas. Además, apelan a competencias de nivel superior que movilizan aprendizajes transferibles como saber anticipar, comparar, decidir, razonar, negociar, comunicar. Por otro lado, son actividades que se tornan complejas y en las cuales se invierte una considerable cantidad de tiempo y energía para preparar, animar y hacer que funcionen; pero, restan tiempo para la regulación de los aprendizajes.

Esta situación hace que la mayoría de las regulaciones se refieran más a la acción que a la misma adquisición de las competencias y el docente se centre más en el éxito de la tarea que en el aprendizaje a construir. Ante esto, Cardinet (1983, citado por Perrenoud, 2008) propone centrar la observación sobre las condiciones de aprendizaje, más que sobre los resultados, especialmente en las regulaciones interactivas. No obstante, no es fácil separar las condiciones de aprendizaje del funcionamiento del grupo y de la situación didáctica a resolver.

Es probable que, eventualmente la regulación de ciertas conductas produzca la regulación de los aprendizajes. Al gestionar la tarea el docente comprometido involucra al estudiante mediante sus interacciones y lo anima a aprender o simplemente a llevar a cabo la tarea. La pregunta es de qué manera se puede diferenciar una interacción y una

regulación fecunda que aporte a los dos propósitos: por un lado, contribuya al aprendizaje y por otro, al éxito de la actividad propuesta

Las pedagogías activas pueden estimular también los mecanismos de autorregulación al hacer pensar sobre las expectativas sociales y escolares y promover en los estudiantes una mayor implicación, responsabilidad y compromiso por sus propios aprendizajes. Sin embargo, el involucramiento de los estudiantes en actividades de planificación colectiva, división y organización del trabajo, negociación, evaluación del progreso de la actividad, son tareas que amplían la regulación y la acercan a la gestión de aula.

Es necesario recalcar que la evaluación formativa es una de las tantas formas de regular; pero, se debería utilizar en última instancia, no con el fin de minimizar el papel del docente, sino de utilizar las otras formas de regulación, especialmente aquellas que implican al estudiante: la metacognición, la autorregulación y la autoevaluación y están en función de una pedagogía diferenciada.

Obstáculos para la regulación del aprendizaje

De acuerdo con Perrenoud (2008) existen algunos obstáculos que inciden para que la regulación del aprendizaje no resulte eficaz a pesar de las intervenciones docentes. Estas se asocian con: la información, la recepción de las retroacciones, la subjetividad del maestro, la concepción vaga del aprendizaje, las regulaciones incompletas, las regulaciones centradas en las tareas y no en el aprendizaje.

Perrenoud (2008) encuentra que la evaluación se puede limitar por "la cantidad, confiabilidad y pertinencia de las informaciones recopiladas por el docente, además de lo motivado, formado e instrumentado que esté" (p.106). Por lo cual, disponer de información pertinente y confiable le permite al maestro una interpretación adecuada y oportuna para diseñar y guiar las intervenciones. De igual forma, la rapidez, seguridad, coherencia e imparcialidad en el tratamiento de la información es clave para la interpretación y la toma de decisiones para determinar las regulaciones requeridas. Por otra parte, no siempre los estudiantes están en disposición de asimilar las retroacciones, informaciones, preguntas y sugerencias que el docente realiza.

El autor resalta que, siendo una práctica humana las emociones, creencias, percepciones y prejuicios pueden presentarse y afectar el proceso. Sin embargo, más

allá de la prescripción, la evaluación busca describir lo que ha ocurrido para intervenir y allí también es bienvenida la intuición, imaginación y creatividad para formular soluciones originales. Por otra parte, ratifica que la regulación puede sacar provecho de la capacidad humana para administrar la complejidad cognitiva y afectiva a través de la interacción como principal instrumento de la evaluación formativa.

Un aspecto clave es que los maestros centrados aún en la enseñanza, tienen conocimientos vagos y abstractos sobre el aprendizaje y sus mecanismos al no ser conductas observables. Esto hace que la interpretación del aprendizaje se dificulte, puesto que la complejidad de la cognición aún se les presenta como una caja negra. Este desconocimiento complica la reconstrucción de los procesos de pensamiento: razonamiento, comprensión, memorización y aprendizaje a partir de lo que hacen o dicen los estudiantes. Por ende, todas aquellas representaciones, acomodaciones y asimilaciones, diferenciaciones, construcciones y modificaciones de las estructuras cognitivas son esquivas para quienes no comprenden cómo aprenden los seres humanos (Bermeosolo, 2016).

Los conocimientos teóricos de los docentes pueden estar confundidos por las frecuentes controversias entre la investigación psicológica y la educativa que, en lugar de esclarecer, ensombrecen el panorama sobre el proceso de aprendizaje. No obstante, de ninguna manera esta vaguedad impide toda regulación, solo hace más general el diagnóstico y la intervención. Es sólo a través de los cursos o actividades de apoyo que se dedica más tiempo y reflexión a las dificultades y los medios para remediarlas. Esto, debido a la carencia o fragmentación de tiempo en el quehacer diario en el aula producto de diversas condiciones por lo que se realizan intervenciones superfluas que inciden en la calidad de la regulación (Perrenoud, 2004).

Igualmente, las regulaciones tienden a centrarse en el éxito de las tareas y el control del trabajo cuando lo central es el aprendizaje. Al final, lo que prima es que el trabajo se ejecute, que los ejercicios se completen, que participen en las lecciones, y actividades grupales. En otras palabras, que cumplan su oficio de alumno (Perrenoud, 1996a). En realidad, la regulación permanente en el aula debería enfocarse más hacia el aprendizaje, de manera que la ayuda que se aporta a la actividad sirva para identificar su progreso y el estado del aprendizaje para optimizarlo. A partir de la naturaleza de la ayuda

ya sea formulando preguntas, realimentando, haciendo sugerencias se contribuye a “progresar en la tarea sin sustituirlo, remitiendo informaciones que él puede utilizar para organizar su propio progreso “(Perrenoud, 2008, p. 112).

Finalmente, para que una evaluación reguladora sea exitosa se necesita tiempo y continuidad para que se alcancen regulaciones individualizadas producto de prácticas pedagógicas y didácticas centradas en el aprendizaje y la reflexión de quien aprende. La apuesta hacia el éxito escolar se ha enfocado en la diferenciación de la acción pedagógica y la individualización de los trayectos formativos (Perrenoud, 2007, 2008). Sin embargo, esta diferenciación inicia en la elaboración de los programas, los métodos de enseñanza, la forma de atender las diferencias en los estudiantes, de asumir el aprendizaje, la apropiación de saberes, el desarrollo de habilidades, el reconocimiento de la herencia cultural, su relación con el saber, su forma de aprender, sus actitudes. En fin, factores e implicaciones didácticas que deben ser tenidas en cuenta por su relación con el aprendizaje y el saber aprender.

A pesar del creciente interés por el aprender a aprender como una necesidad de la condición humana a lo largo de la vida, hay quienes restan importancia a aspectos pedagógicos cruciales. Entre ellos, la regulación individualizada, los instrumentos para una observación formativa y formadora, la gestión del aula, la pedagogía diferenciadora, la interacción entre los estudiantes y maestros, el agrupamiento de los estudiantes, los dispositivos flexibles y diversificados. Perrenoud (2008) y Nunziati (1990) consideran prometedor reflexionar sobre el papel de la regulación de los procesos de aprendizaje en los dispositivos didácticos, no solo asociados a la evaluación formativa, sino también con la individualización de los procesos formativos y la diferenciación de los tratamientos pedagógicos. Esto implica pasar de la observación y evaluación formativa realizada por el maestro, hacia la evaluación reguladora y formadora ejecutada por el estudiante denominada autorregulación.

Autorregulación del aprendizaje

La evaluación formativa puso en evidencia la dificultad de construir el circuito de aprendizaje del otro y lo incierto que es imponer al aprendiente la lógica operativa del experto que lo guía. De manera que, esta permitió reconocer que la regulación externa del profesor es; por tanto, sólo un eje de apoyo cuando los mecanismos de

autorregulación del estudiante no están funcionando por sí mismos. La intervención del docente funciona como una regulación interactiva en tiempo real inseparable de las interacciones didácticas (Allal, 1988), puesto que se lleva a cabo como observación y arbitraje en la situación mientras se realiza la tarea. El docente interfiere en los procesos de pensamiento y comunicación del estudiante mientras este construye los conocimientos y desarrolla sus competencias o sus habilidades. Se hace eficaz esta regulación interactiva cuando es regular y no aleatoria y episódica, por lo que requiere crear un sistema de trabajo diferente al tradicional que permita gestionar la clase con mayor interacción docente-estudiante-aprendizaje.

En la evaluación formativa la regulación es ejecutada por el docente por lo cual afecta solamente su dispositivo pedagógico y su propósito no es constituirse en una herramienta que el aprendiz apropie para la construcción de su propio conocimiento; es decir, no es un componente de su dispositivo de aprendizaje. Lo novedoso en la evaluación formadora es que este proceso de regulación ya es liderado y gestionado por el propio aprendiente.

La autorregulación de orden metacognitivo propuesta por Bonniol (1981) y Nunziati (1990) denominada evaluación formadora, no consiste en multiplicar las retroacciones externas. En contraste, forma al alumno en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Parte del principio de que el ser humano, desde su primera infancia, es capaz de representarse, al menos en parte, sus propios mecanismos mentales (Vygotsky, 1978) y estos continúan desarrollándose en la medida en que el sujeto se desarrolla (Vygotsky, 2009). Cuando los individuos aprenden operan con regulaciones intelectuales, las cuales desde una mirada constructivista son denominadas autorregulaciones (Perrenoud, 2008). Claro está que no todas las intervenciones reguladoras estimulan del mismo modo los mecanismos de autorregulación en cada sujeto. Así lo expresa Perrenoud (2008):

Ninguna intervención exterior actúa sino es percibida, interpretada y asimilada por un sujeto. En esta perspectiva, cualquier acción educativa no puede sino estimular el autodesarrollo, el autoaprendizaje, la autorregulación de un sujeto, al modificar su ambiente, al entrar en interacción con él. Por lo tanto, a fin de cuentas, solo se puede apostar a la autorregulación. (p. 125)

La autorregulación fortalece las capacidades del estudiante para administrar por

su propia cuenta los progresos, proyectos, estrategias que necesita para realizar sus tareas y remediar los obstáculos. Ante la desigualdad en las capacidades autorregulatorias de los estudiantes, desarrollar procesos autorregulativos especialmente cognitivos ayuda a quienes presentan deficiencias en sus mecanismos de aprendizaje, estrategias y habilidades para aprender. De igual forma, las situaciones comunicativas se constituyen en el motor de los progresos del estudiante porque estructuran de forma indirecta los aprendizajes, ya que se enfrentan a sus propios límites y los impulsan a superarlos.

El fortalecimiento de la autorregulación se puede hacer por diferentes rutas. Se puede apelar a las formas de representar el saber, la tarea, la construcción de sentido, la negociación de la situación, la relación, la identidad, el cálculo estratégico, la emoción, el coraje, el gusto por el juego, en fin. Las metodologías activas y de proyecto lo han intentado de diversas formas y coinciden en que para autorregular se requiere un elemento volitivo. El deseo de querer saber, la decisión de querer aprender, es fundamental. Paradójicamente, los estudiantes parecen no tener ese continuo deseo de aprender. Por el contrario, rehúyen cualquier tipo de pedagogía, ya sea vieja o nueva.

Ya no satisface solo el apelar a la creatividad, al éxito, al reconocimiento para movilizar a los estudiantes hacia una mayor responsabilidad con sus aprendizajes. Constantemente se ven forzados a leer, escribir, pensar, y están más lejos de investigar por interés propio, de aprender por aprender o por placer. La didáctica que promueva y estimule la autorregulación para el funcionamiento del aprendizaje debe utilizar nuevos contratos y dispositivos didácticos, animados, creativos, ingeniosos que provoquen y mantengan el interés de los estudiantes, que les ayude a construir sentido, que les ayuden a suscitar interés en otros saberes.

Perrenoud (2008) señala que la apuesta en la autorregulación se realiza en tres direcciones no opuestas sino complementarias. La primera se fundamenta en la metacognición en la cual se entiende la regulación a partir de una toma de conciencia de los mecanismos idiomáticos, los funcionamientos discursivos, las interacciones verbales. La segunda se encamina hacia el desarrollo de las prácticas e instrumentos de autoevaluación y de apropiación de criterios de evaluación de los discursos. En esta línea, cobran valor los objetivos, y la apropiación de los criterios de evaluación como

herramientas para la autorregulación y el dominio de la anticipación por medio de los cuales se regula toda la actuación del sujeto (Nunziati, 1990).

La tercera se orienta hacia una formación netamente metalingüística; es decir, una práctica de la metacomunicación en situación. En esta, se asume la hipótesis de que el retorno sistemático u ocasional sobre los funcionamientos permite dominarlos mejor y sobre todo dar a cada uno la ocasión de situar su propio funcionamiento con relación de los otros o a los dominios esperados.

Para concluir, “La emergencia progresiva de una lógica de la regulación no hace desaparecer a las otras lógicas de la evaluación” (Perrenoud, 2008, p. 213). A pesar de los enfrentamientos que las innovaciones didácticas en el aprendizaje y la evaluación suscitan, existe una consideración común que reúne las preocupaciones de los investigadores y es la calidad de los aprendizajes. Por más compromisos y transformaciones que se propongan las prácticas tradicionales no van a desaparecer con facilidad, por ende, están obligadas a coexistir en una vivencia ecléctica y pragmática (Perrenoud, 2008; Muñoz, 2007) en la mayoría de los entornos educativos. La quinta generación de la evaluación propuesta por Muñoz (2007) es uno de estos ejemplos en los que el autor apela a una evaluación de calidad en la que se promueve una integración de lo diagnóstico, lo formativo y lo sumativo. Allí confluyen procesos autoevaluativos y coevaluativos que permiten acreditar y acrecentar el aprendizaje.

Por último, la gran transformación del siglo radica en lograr que el estudiante asuma protagonismo frente a su propio aprendizaje y su proceso evaluativo. Esto implica que maestros y estudiantes estén muy atentos a observar, analizar y reflexionar sobre transformar sus propias prácticas.

La regulación del aprendizaje como práctica autorreflexiva

En cualquier organización la autoevaluación es un acto que se hace de forma endógena como un acto consciente de un proceso que busca la calidad. La característica principal es que cada individuo sepa por qué, para qué y cómo actúa; esto le ayuda a construir camino. Una verdadera práctica reflexiva se realiza de forma permanente y en una relación analítica con la acción que se hace independiente de los obstáculos que aparecen, las deficiencias o las decepciones. Se convierte en un habitus, o esquemas que permiten infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas; pero,

sin constituirse en principios explícitos de actuación. En otras palabras, son estructuras de pensamiento, de percepción y de acción de las prácticas, conocidos como costumbres, rutinas o hábitos, en las que según Perrenoud, 2004),

...en un momento u otro, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por eso convertirse en un practicante reflexivo. Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer. (p.12)

Reflexionar es entonces, una forma de orientarse en el camino para evitar perder el rumbo. Su aparición en el ámbito educativo ha convocado a diversos investigadores quienes han apostado desde la academia a la implementación de esta práctica, poco frecuente en el entorno educativo. Dewey (1993) propuso la noción de *reflective action* o acción reflexiva. Schön (1983) da vida al practicante reflexivo desde una epistemología de la práctica, la reflexión y el conocimiento en la acción. Perrenoud (2004) le da forma a través de la práctica de la metacognición. Para el autor “la reflexión en la acción es el modo de funcionamiento de una competencia de alto nivel y la reflexión sobre la acción es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales” (p. 25).

Esto implica que, ejercer el oficio de maestro y de estudiante exige aprender a desarrollar progresivamente capacidades de observación, análisis, metacognición, metacomunicación. Ahora bien, la práctica de ejercicios reflexivos que se efectúan antes, durante y después de una actuación, no es sinónimo de aprender, sino de saber hacer lo que se está haciendo (Colihue Otero, 1998). Sin embargo, la búsqueda y construcción del conocimiento no es suficiente para aprender, ni para enseñar, se requiere analizar y reflexionar. La idea de un docente reflexivo ya se ha esparcido, no obstante, la formación de un estudiante reflexivo y autoreflexivo está aún distante. Para que esto ocurra, maestros y estudiantes deben ser más conscientes de sus roles como actores de su propia formación y se impliquen más para hacer más comprensible y eficaz su actuar.

La inclusión de esta nueva competencia reflexiva aporta significativamente al dispositivo pedagógico y didáctico de maestros y estudiantes. El maestro a través de su capacidad de reflexión sobre la acción se convierte en un modelo que permite la transformación de su práctica y la de sus estudiantes. Una educación para la formación incluye acciones orientadas hacia un saber reflexionar sobre la propia práctica y esto

conduce a mayor autonomía y responsabilidad por las propias acciones. Según Mateos (2001, p. 120) “la reflexión sobre la propia actuación docente es, quizás el camino más prometedor para que los profesores lleguen a regular de manera más eficaz sus estrategias de enseñanza y puedan aproximarse al objetivo nada fácil de enseñar a aprender”.

La evaluación formadora vista así, promueve la construcción de una postura reflexiva y crítica desde un saber enseñar, saber aprender, querer aprender, saber evaluar. Incluso promueve la inclusión de un saber analizar como una competencia necesaria y un medio para la construcción de nuevos conocimientos y competencias básicas del dispositivo pedagógico y didáctico a usar en cualquier disciplina. Realizada desde el actuar cotidiano de maestros y estudiantes es una nueva competencia que en palabras de Contreras-Colmenares (2021, p. 115) se asocia a la metapráctica pedagógica la cual describe como “un proceso reflexivo, cuyo impacto en el contexto académico, se vincula a una operación no solo como mero acto mostrativo de destrezas, sino que debe ser una habilidad cognitiva de mucha reflexividad”.

A continuación, se desarrolla el componente Poder aprender el cual se encuentra asociado a la metacognición.

Poder aprender

El poder aprender es una necesidad creada a los estudiantes ante la exigencia global de aprender a aprender. Estas nuevas exigencias demandan de la escuela didácticas mediadoras que ayuden a los estudiantes a convertirse en aprendices autónomos y permanentes. De por sí, todo ser humano está expuesto a aprender constantemente ante las diversas situaciones problémicas que la vida le presenta; no obstante, debe estar preparado para hacerlo ya sean situaciones previstas o no. Al respecto, Pozo (1996) expresa que la familiarización con nuevas estrategias para aprender es una exigencia formativa de la sociedad en la actualidad, la cual se hace exigible en las reformas educativas mundiales. Ante esta inminente tarea maestros y estudiantes deben estar abiertos a facilitar la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control, la planificación y la supervisión de su propia actuación y la de otros, así como a la toma de decisiones.

Esta innovadora vía reflexiva y metacognitiva del aprendizaje se asocia a la

función formadora de la evaluación centrada en el estudiante quien construye conocimiento y autoevalúa sus procesos en su camino hacia la autonomía. Es por ello, que se analizarán algunos aspectos fundamentales de la metacognición como actividad didáctica de maestros y estudiantes que se constituyen en ejercicios autoevaluativos continuos.

Metacognición

Más allá del contenido disciplinar existe un conjunto de procesos de planificación y autorregulación mental que están vinculados con el ánimo y la orientación del sistema cognitivo e influye en la toma de decisiones y en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. La metacognición para Mateos (2001) es un camino viable hacia la autonomía de los estudiantes, y sus efectos trascienden al aprendizaje en el ámbito escolar; es decir, refuerzan el aprender a aprender en y para la vida.

Carretero (2001) sostiene que la metacognición es el conocimiento que las personas construyen con respecto a su propio funcionamiento cognitivo. La asimila con las operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Flavell (1976; citado por Mateos, 2001) también asocia el conocimiento metacognitivo al conocimiento, las creencias sobre el conocimiento y el cómo se conoce en general. Incluye las capacidades y carencias propias para conocer y se construye a partir de tres variables las personas, la tarea y la estrategia.

Con respecto a los componentes de la metacognición diversos autores recopilados por Mateos (2001) consideran el conocimiento o conciencia del conocimiento, y el control de los procesos y las actividades como componentes esenciales. El conocimiento sobre la actividad y el funcionamiento cognitivo corresponde al qué y se reconoce como conocimiento declarativo ya que se puede verbalizar de forma explícita y es evolutivo. Mientras que, el control hace referencia al cómo y se asocia a la supervisión y autorregulación; es decir, comprende el conocimiento procedimental. Este, es difícil de verbalizar y está determinado por las tareas, es regulable y sin distinción de edad, tanto los niños como los adultos pueden gestionar los procesos individual y colectivamente.

El conocimiento metacognitivo resulta de las experiencias metacognitivas las cuales le permiten al aprendiz tomar conciencia de las capacidades y carencias, de las

exigencias de las tareas y de las estrategias adecuadas en diferentes situaciones. Estas experiencias metacognitivas hacen que los conocimientos metacognitivos se activen o modifiquen. Este conocimiento se constituye en la base para una nueva experiencia y acción estratégica.

Las experiencias y el conocimiento metacognitivo hacen que el sujeto decida qué acciones son las más adecuadas ya sea: seleccionar, revisar, evaluar, antes durante y después de sus procesos cognitivos. Antes, busca planificar el proceso según las demandas de la tarea, el propósito y el tiempo. Durante, facilita la supervisión permanente de los logros cognitivos y la búsqueda de soluciones adecuadas. Después, activan nuevas estrategias: cognitivas para alcanzar mejor comprensión y metacognitivas para evaluar la comprensión lograda. La frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas produce nuevos conocimientos y experiencias metacognitivas. (Lamas, 2008)

Es importante en este punto, hacer la distinción entre conocimiento declarativo y control metacognitivo, la cual es consistente con la diferencia entre conocimiento declarativo o saber qué y el conocimiento procedimental o saber cómo. Así se diferencian dos componentes: el conocimiento metacognitivo de naturaleza declarativa y el control metacognitivo de carácter procedimental asociado al aprendizaje autorregulado, ambos con gran importancia para el aprendizaje. El conocimiento metacognitivo hace referencia a los recursos cognitivos, al conocimiento que el aprendiente tiene de sí mismo, sus potencialidades y limitaciones y otras características personales. Además del conocimiento de la tarea, lo cual incluye los objetivos, y las características anexas que influyen para elegir la estrategia más apropiada.

El tener este conocimiento no es una garantía para aprender, a menos que se sepa utilizar para resolver un problema. Cuando el estudiante se reconoce como aprendiente, se convierte en un sujeto activo e intencional capaz de dirigir y autorregular su aprendizaje hacia las metas establecidas. De ahí que, la diferencia entre los aprendientes novatos y los competentes radique, por un lado, en su capacidad para ejercer control en su propio aprendizaje; es decir, en el uso del conocimiento de la actividad cognitiva para gestionarla. Por el otro, en la capacidad de planificar previamente la acción y someterla a supervisión constante.

Cuando se hace referencia al control metacognitivo o autorregulación se remite

tanto a los procesos de supervisión o autoevaluación del propio conocimiento y de la propia actividad cognitiva al ejecutar las tareas o resolver problemas, como a los procesos de regulación de la misma. La supervisión detecta y obtiene información sobre el estado del conocimiento y la regulación permite la modificación del mismo en cualquier momento del aprendizaje (Mateos, 2001).

De igual forma, Osses y Jaramillo (2008) plantean la metacognición como una alternativa viable para la formación de estudiantes autónomos quienes potencian su conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación. Los autores afirman que esto los ayuda a conducir su actuar hacia un aprender a aprender, en otras palabras, los ayudan a autoridigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de la vida. Esta desafiante tarea transforma al estudiante en un aprendiente y para que sea competente debe usar sus conocimientos metacognitivos para autorregular con eficacia su aprendizaje y al mismo tiempo, aprender nuevos conocimientos asociados a la tarea. Indudablemente, todo aprendiente se enfrenta diariamente a nuevas tareas de aprendizaje, ahora bien, si el estudiante aprende a aprender usando la metacognición será capaz de lograr paulatinamente una autonomía, esto hace que la ejercitación de la autorregulación se convierta en una prioridad.

En suma, el conocimiento como el control de las estrategias metacognitivas son fundamentales para la autorregulación y una consecuente autonomía. No obstante, hay que tener en cuenta que el conocimiento metacognitivo no es un dominio mecánico que garantice el aprendizaje, Aunque, su uso efectivo e intencional orientado a unas metas específicas en situaciones particulares sí lo favorecen. De igual forma, la conciencia y el control tienen una relación de interdependencia; a mayor conciencia, mayor control y viceversa. El uso adecuado de las estrategias de control contribuye al mejoramiento del desempeño y enriquece el conocimiento (Lamas, 2008). Sin embargo, a pesar de que la conciencia es fundamental para el desarrollo de estrategias de supervisión y autorregulación, su existencia no es garantía de control.

Estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas

Los componentes cognitivo y metacognitivo están estrechamente ligados y en permanente interacción. Lo cognitivo se asocia a: conocimiento, percepción atención, memoria comprensión, mientras lo metacognitivo tiene que ver con la conciencia de ese

conocimiento y cómo se logra este. Incluye la comprensión de las capacidades y las limitaciones que se tienen para llegar a saber. Es decir, la metamemoria, la metapercepción, la metaatención, la metacompreensión (Baker y Brown, 1984) las cuales ayudan a controlar el progreso a través de la supervisión, solución de dificultades y evaluación de las soluciones.

Las estrategias cognitivas tienen una relación estrecha con las estrategias de aprendizaje. Autores como Nisbet y Schucksmith, 1987; Pozo, 1990; Monereo *et al.*, 1994 hacen referencia a las estrategias cognitivas de aprendizaje como procedimientos o secuencias de acción que se convierten en planes de acción que el estudiante utiliza entre una serie de alternativas para conseguir una meta de aprendizaje. Estas, se encaminan a mejorar los productos de la actividad cognitiva, favorecen la codificación y el almacenamiento de la información, así como su recuperación y su utilización para solucionar problemas.

Por otra parte, conciben las estrategias metacognitivas como el conjunto de acciones orientadas al conocimiento de las operaciones y procesos mentales propios de cada individuo: qué saber, cómo usarlas, y saber adaptarlas según las metas lo requieran. Estas se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas; es decir, son su apoyo (Osses, 2007).

Un significativo número de investigaciones resaltan la importancia que tiene el dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, reguladores de su propio aprendizaje. Esta regulación se caracteriza por la interacción de tres componentes: las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas, la dirección y el control del esfuerzo y la motivación. Aunque, como ya se había indicado, se resalta que conocer estos recursos no es suficiente; es necesario que estén motivados para usarlos como reguladores de su cognición y esfuerzo (Lamas, 2008).

Sin embargo, se debe reconocer que, para formar estudiantes metacognitivos se requieren maestros metacognitivos (Parada Alfonso, 2020; Karlen *et al.*, 2020) que motivan y se motivan a adecuar las prácticas pedagógicas, haciéndose consciente de las potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando sus actuaciones docentes. Esta práctica reflexiva del quehacer educativo es una vía prometedora para

regular las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación encaminadas al enseñar a aprender y orientadas hacia la autonomía, factores que favorecen los aprendizajes.

Diversos investigadores resaltan la tendencia educativa que defiende la concepción de la instrucción y el aprendizaje hacia el mejoramiento de la capacidad para aprender de los estudiantes, usando selectiva y proactivamente las estrategias metacognitivas y motivacionales. En esta línea, Zimmerman *et al.* (1996) encuentran que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje son conscientes de la utilidad de la autorregulación para potenciar el éxito académico y dan importancia al uso de estrategias de aprendizaje supervisan la eficacia de sus métodos, y estrategias de aprendizaje, responden a esta información de diversas maneras: modifican sus autopercepciones, sustituyen la estrategia más eficaz, se motivan e involucran en los procesos. Asumen que la autorregulación se puede enseñar y pasa por distintas etapas mediante la instrucción y la práctica constante en diversas experiencias y contextos.

Introducir la dimensión metacognitiva en el proceso educativo es una tarea docente postergada en el camino hacia el aprendizaje autónomo. Al respecto, Osses y Jaramillo (2008) plantean dos criterios para orientar la enseñanza de las estrategias metacognitivas. El primer criterio está basado en el grado de conciencia de las estrategias (Burón, 1990), y el segundo en el grado de autonomía otorgado al estudiante (Mateos, 2001).

De acuerdo con el grado de conciencia que el estudiante posea de las estrategias, la competencia metacognitiva se puede desarrollar mediante tres tipos de entrenamiento. El primero, es un entrenamiento ciego en el que los estudiantes no hacen ningún tipo de reconocimiento, ni análisis. No reconocen la importancia de lo que se les solicita hacer, ni saben por qué lo hacen. No hay análisis de posibles soluciones. Por esta razón, las estrategias utilizadas no son efectivas para hacer usos duraderos. El segundo, es un entrenamiento informado en el cual se brinda información explícita sobre la utilidad y efectividad de las estrategias; los materiales y propósitos; así como las condiciones para aplicarlas. Esta conciencia de las estrategias posibilita su permanencia y su uso flexible.

Finalmente, el entrenamiento metacognitivo, consiste en una instrucción razonada en la que se explica la utilidad de la estrategia, se comprueba y se toma conciencia de la

efectividad. Este entrenamiento enseña a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar la ejecución de las actividades.

El segundo criterio propuesto por Mateos (2001) acude al grado de autonomía que el maestro otorga al estudiante. Según esta transferencia gradual de control del aprendizaje, el maestro es modelo y guía la actividad cognitiva y metacognitiva del estudiante. Su apoyo es retirado en la medida que el estudiante se hace competente para controlar su propio proceso. Para alcanzar esta autonomía, Mateos (2001) relaciona cuatro metodologías ya revisadas por otras investigaciones: la instrucción explícita, el modelado cognitivo, la práctica guiada, la práctica cooperativa y la práctica individual.

Mediante la instrucción explícita, se le brinda información al estudiante sobre las estrategias a practicar y conocimientos declarativos de la tarea (saber qué) procedimentales (saber cómo) y condicionales (saber cuándo y por qué). Como una segunda metodología, mediante la verbalización de las acciones cognitivas que el maestro lleva a cabo durante la tarea, se hace el modelado para guiar al estudiante sobre el proceso de indagación en una actividad cognitiva y metacognitiva que realiza el estudiante. A través de una tercera metodología conocida como práctica guiada, el maestro ayuda al estudiante a usar estrategias para la autorregulación mediante el diálogo. La cuarta, se denominada práctica cooperativa y se caracteriza por ceder el control de la actividad a los miembros del grupo quienes ayudan en el andamiaje. Finalmente, la práctica individual proporciona apoyo mediante guías que ayudan a regular la actuación durante la tarea. Esta autorregulación incrementa la responsabilidad del aprendiz.

En suma, Mateos (2001) hace una reflexión de gran importancia para la intervención educativa con fines metacognitivos. La autora considera que se debe establecer si las habilidades metacognitivas son procesos de dominio general, por lo que se pueden generalizar a distintas áreas de conocimiento, o si, por el contrario, se limitan a dominios específicos de conocimiento. Deja claro, que sin conocimiento de los contenidos resulta muy difícil que alguien pueda supervisar y regular eficazmente el conocimiento a alcanzar. Sin embargo, también resalta que con base en estudios se ha demostrado que los estudiantes aprenden con mayor facilidad cuando supervisan y regulan su aprendizaje, compensando de esta manera, su falta de conocimiento en ese

contenido. Asimismo, plantea una posible posición intermedia en la que invita a pensar que las habilidades metacognitivas necesitan de una base de conocimientos específicos que se adquieren dentro de un ámbito específico de conocimiento; pero, con la experiencia en variados dominios es posible que la autorregulación logre generalizarlas.

Constructivismo y metacognición

La metacognición es un área de investigación que ha aportado a la configuración de nuevas concepciones del aprendizaje y de la enseñanza de la mano con la propuesta constructivista. Esto ha asignado un papel primordial a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que él hace de su propio aprendizaje. Vygotsky (1978, 2009) habla de un sujeto capaz de dirigir conscientemente las facultades cognitivas superiores. Un ser que desarrolla una capacidad metacomprendensiva como un proceso de adaptación en un mundo de significados complejos, en el cual debe aprender a manejarse.

Vygotsky (1978, 2009) plantea que a medida que un individuo crece y es instruido sus funciones cognitivas superiores: atención deliberada, memoria lógica, abstracción, percepción, comprensión, habilidad para comparar y diferenciar (Bouzas, 2004); sufren una serie de transformaciones, las cuales implican un aumento en la capacidad del procesamiento y en la destreza del sujeto para controlar y regular tal habilidad. De esta manera, él esboza la idea del desarrollo metacognitivo que se lleva a cabo de forma paralela al cognitivo.

Es precisamente, en ese acompañamiento del desarrollo metacognitivo cuando el rol del docente mediador cobra importancia en su propósito formador. No se trata solo de enseñar a leer, escribir, procesar, criticar o resolver problemas. La idea es que se forme a un sujeto capaz de usar sus capacidades y conocimientos en función de objetivos personales y sociales. Es ayudarlos a desarrollar las funciones cognitivas superiores. Es transformar al individuo mediante la instrucción de conceptos, valores, estrategias que se usan en su vida, su sociedad, su cultura, y según sus propias necesidades. Es realizar una práctica formadora que estreche el vínculo entre educación y sociedad.

En conclusión, aspectos fundamentales como el desarrollo del pensamiento, la resolución de problemas, la comunicación, la lectura crítica y reflexiva, así como la producción de textos, el análisis y la reflexión en torno a las actuaciones propias son objeto de preocupación metacognitiva, que si se trabajan de forma transversal fortalecen

las capacidades de los estudiantes para seguir aprendiendo en la medida que las necesidades y oportunidades aparezcan. Cuando un estudiante siente que contribuye a la formulación de problemas, la definición de sus etapas y la resolución de los mismos, adquiere mayor confianza para recorrer su propio camino. Es así que, aprender a aprender es clave para que continúe su proceso de seguir aprendiendo en la medida que las necesidades y las oportunidades se le presentan.

Como se ha planteado, la tendencia es apuntar hacia la instrucción que ayuda al estudiante en su capacidad para aprender usando estrategias cognitivas y metacognitivas, lo cual ayuda a crear ambientes apropiados para el aprendizaje y determinar la forma y la cantidad de instrucción que se necesita. Asimismo, esta capacidad autorreguladora producto de la ejercitación metacognitiva es un componente fundamental para desarrollar la capacidad formadora del estudiante en los procesos autoevaluativos.

Seguidamente, se desarrolla el componente Querer aprender desde la perspectiva sistémica de la Evaluación formadora.

Querer aprender

Aprender sugiere alcanzar conocimientos, aprendizajes de procedimientos y técnicas que se transfieren a diversas situaciones, sin embargo, esto no es suficiente. De acuerdo con Pozo y Monereo (1999) para aprender a aprender es necesario saber, poder y querer aprender. Es decir, hay una emocionalidad involucrada en forma de motivos, deseos, conocimientos y estrategias que realmente impulsan a aprender. Estos motores de acción; por consiguiente, deben ser tenidos en cuenta al momento de evaluar los aprendizajes resultantes. Desde la teoría de la actividad histórico cultural, Leontiev (1978) planteó que la actividad se origina y es dirigida por un motivo que ha tomado forma de necesidad. Es decir, toda actividad está dirigida por un motivo, que, a su vez, se asocia con una necesidad para alcanzar una meta u objetivo.

Diversas posiciones teóricas han enfatizado en la importancia de prestar atención no solo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos o motivacionales. Es así que la interrelación entre afecto y cognición cobra valor. Sin embargo, se podría decir que la gran tarea en cuestión es indagar cómo interactúa lo motivacional con lo cognitivo y cómo se puede intervenir en

favor de la formación y el aprendizaje para que las evaluaciones estén más en el marco del éxito escolar.

Motivación

De acuerdo con el sociólogo Isambert-Jamti (1971) un estudiante fracasado es quien no alcanza los conocimientos y habilidades en el tiempo previsto según lo programado por la institución. A tenor de lo asumido en este concepto, la escuela pareciera estar formando más fracasados de lo que ella misma espera, y si bien, la evaluación permite identificar el límite entre el éxito y el fracaso, es la calidad del proceso de aprendizaje donde radica la clave.

Infortunadamente, la escuela sigue siendo un campo de batalla, donde la apuesta es la clasificación, más que el saber. Según Perrenoud (2008) los educadores corren el riesgo de ser ingenuos y creer que todos los estudiantes tienen un deseo constante de aprender lo que la escuela les quiere enseñar. No obstante, la realidad es que, el aprendizaje surge de un convenio de racionalidades en la cual la emocionalidad del estudiante tiene un alto valor para determinar tanto el valor como la necesidad del aprendizaje. Es por ello, que la práctica evaluativa y en especial desde una mirada formativa y formadora requiere de la construcción de un contrato didáctico (Perrenoud, 2008; Nunziati, 1990) en el que se integran los intereses de los estudiantes, y se asegura su cooperación frente a las propuestas pedagógicas de los maestros.

La integración de la evaluación formativa y la evaluación formadora en el contrato didáctico se convierte en un acuerdo explícito entre el docente y los estudiantes que atañe principalmente la apropiación del saber y los mecanismos y estrategias para su evaluación. De manera que, el maestro ya no es tan libre para redefinir a su manera el contrato sin tener en cuenta las expectativas y acuerdos con los estudiantes.

Es un hecho que, con base en las experiencias escolares anteriores, los estudiantes han aprendido a ejercer el oficio del alumno (Perrenoud, 2006) y algunos se esfuerzan en mostrar lo que han aprendido en el momento adecuado para estar tranquilos. Pareciera ser que el arte consiste en trabajar lo suficiente de manera aplicada e intensiva para que pase el tiempo y se llegue al final del periodo, sin ganarse un castigo, reproche, o una actividad de apoyo. Si se mira desde una perspectiva estratégica algunos estudiantes con el fin de alcanzar el éxito no necesariamente deben cumplir con todos

los objetivos escolares. Hay estudiantes que dosifican sus esfuerzos y dejan de lado algunas normas exigentes, lo cual los lleva a usar estrategias utilitaristas para conseguir el mínimo esperado. Incluso existen familias que recomiendan a sus hijos utilizar estrategias económicas y hacer justo lo necesario (Perrenoud, 2008).

Por otra parte, es necesario resaltar que la motivación mantiene un vínculo muy cercano con el aprendizaje y a su vez con la comunicación, relaciones que se deben hacer conscientes al momento de enseñar, aprender y sobre todo, evaluar.

Motivación y aprendizaje

La mayor parte de la investigación sobre la motivación distingue prioritariamente entre la motivación intrínseca y la extrínseca (Pintrich y García, 1993; Alonso -Tapia, 1997; 2005a; 2005b; Huertas, 1997). La primera, se asocia al interés que la propia actividad le genera al sujeto, la cual se considera un fin en sí misma y no un medio para alcanzar otra meta. La segunda, es aquella que conduce al sujeto a realizar una acción determinada para satisfacer otros motivos que no se relacionan con la actividad, sino con la consecución de otras metas.

De acuerdo con Alonso -Tapia (2005b) la motivación intrínseca tiende a incidir en la forma de pensar del sujeto, de ahí que, se puede suponer que las orientaciones motivacionales tienen consecuencias diversas para el aprendizaje. El interés, la curiosidad, el reto incide en la realización de las actividades, y en el nivel de esfuerzo físico o mental que esté dispuesto a hacer por la tarea, así como en el uso de estrategias más eficientes y efectivas para aprender. Por el contrario, un estudiante motivado extrínsecamente se compromete solo en ciertas actividades cuando estas le ofrecen la posibilidad de conseguir retribuciones externas. Esto puede llevarlo a buscar caminos más fáciles para solucionar la tarea y obtener su recompensa.

La valoración de las tareas es otro constructo ligado a la motivación. Al respecto, Alonso-Tapia (1997) manifiesta que una valoración positiva de las tareas podría aumentar la implicación del estudiante en su propio aprendizaje y a utilizar con más frecuencia mejores estrategias cognitivas. Igualmente, si para el estudiante las tareas son importantes, interesantes y le encuentran utilidad la disposición al aprendizaje y a la comprensión puede incrementar (Alonso-Tapia, 1997).

La autoeficacia o creencia que los sujetos tienen sobre su capacidad para

desempeñar las tareas, también está vinculada a la motivación (Pintrich y García, 1993). Las tareas que se eligen, las metas que se formulan, la planificación, el esfuerzo, la persistencia mantienen cierta correlación con la concepción que se tenga de las capacidades propias. Lamas (2008) afirma que, al llevar a cabo cualquier actividad, entre más sensaciones de competencia se tenga, mayor será la exigencia y dedicación.

La motivación se asocia recurrentemente a las estrategias cognitivas y metacognitivas. La investigación cognitiva reconoce su importancia en la ejecución de las tareas cognitivas. De igual forma, las propuestas de aprendizaje autorregulado consideran que este no solo depende del conocimiento y uso de las estrategias específicas de la tarea y del control de las mismas, sino también de la motivación que el sujeto tenga por aprender (Huertas, 1997). En fin, un estudiante se puede considerar autorregulado en la medida que sea un sujeto metacognitiva, motivacional y conductualmente activo en su propio proceso de aprendizaje.

Motivación y comunicación

La comunicación es un factor que no se puede ignorar si realmente se quiere optimizar el aprendizaje. La comunicación puesta al servicio de los aprendizajes y su regulación es un elemento que los docentes y estudiantes deberían dominar. Aprender a comunicarse es también aprender a aprender y aprender a evaluar. No obstante, la comunicación en las aulas responde a otras lógicas y se caracteriza por otros usos y funciones que no siempre se asocian al aprendizaje y a las relaciones humanas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la calidad de las relaciones humanas determina el resultado en toda empresa (Senge, 2008) y la comunicación es su mejor aliado.

La necesidad de comunicar se ha convertido en una tendencia, que se debe aprovechar en el aula. La participación y la colaboración, el trabajo en equipo, el diálogo, son bienvenidos en la vida escolar, no solo para solucionar conflictos y divergencias, sino también para expresar emociones, reflexiones, intereses, saberes y descubrir el potencial cognitivo que se encierra en cada sujeto. Las creencias motivacionales de los estudiantes y de los maestros explícitas o no, son factores conceptuales que afectan el proceso de aprendizaje y de cambio conceptual en un aula de clase (Pintrich *et al.*, 1983).

Para estos autores, la comunicación es una modalidad de la acción y la interacción de los seres humanos, por lo cual comparte ambigüedades y paradojas. Así, la

comunicación pedagógica puede ser ambigua, algunas veces influye negativamente en las emociones e impide los aprendizajes y otras los favorece. Incluso en ocasiones, una buena intención puede producir efectos contrarios. Su uso también depende de los fines que se persigan, puesto que a veces es usada como instrumento de crítica, denigración, represión y exclusión. No siempre es sinónimo de confianza porque se utiliza para falsificar la realidad y hacer trampa. Tampoco es sinónimo de transparencia porque a veces desinforma o manipula. Ni es sinónimo de igualdad porque se justifican los silencios ante las jerarquías y segregaciones. Tampoco es sinónimo de libertad, porque se usa para alienar e instaurar tabúes. No es sinónimo de racionalidad porque hay quienes juegan con el inconsciente y la racionalidad humana.

Comunicar en el aula debería ser sinónimo de compartir, de curiosear, de cuestionar, de construir, de crear. La sinergia entre la comunicación y la motivación es una base que jalona el interés por el aprendizaje. Algunas investigaciones enfatizan la importancia de atender no solo los componentes cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje, por lo que resaltan su interacción con los aspectos motivacionales. En referencia a esta cuestión, Pintrich y García (1993) plantean que los modelos cognitivos con frecuencia parten de un estudiante motivacionalmente inerte, sin metas, mientras que los modelos motivacionales, parten de un estudiante cognitivamente vacío, sin estrategias. He ahí, los puntos a reforzar en cada perspectiva.

Finalmente, se concluye que la conexión entre cognición, metacognición y motivación es clave al momento de aprender; por ende, al evaluar. Para Muñoz (2007) la evaluación es convertida por el sujeto en un ejercicio profesional, de investigación permanente; pero también es una práctica de amor, no se puede hacer sin un corazón presente. La evaluación es una formación mas no un decreto. Con ello, se comprende que la emoción y la razón de maestros y estudiantes confluyen en un acto evaluativo cuando no se *busca* solo educar, sino que su fin es formar.

CAPÍTULO IV

LO METODAL

Lo Epistemológico

La investigación en la evaluación formadora epistemológicamente se fundamenta en el subjetivismo (Hessen, 2013). El autor expresa que “el subjetivismo, como ya indica su nombre, limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. Éste puede ser tanto el sujeto individual o el individuo humano, como el sujeto general o el género humano” (p. 21). Esta postura filosófica sostiene que el conocimiento radica en el sujeto quien conoce y juzga. Asume como factor primario la individualidad psíquica y material del sujeto para identificar la verdad, lo cual la hace variable y con validez limitada. Es decir, la verdad se limita al sujeto que conoce, quien juzga su entendimiento con base en su realidad específica, haciendo que esta no se juzgue como un hecho externo sino como parte del sujeto. Así, el conocimiento humano depende de factores que residen en el sujeto cognoscente, de sus condiciones particulares que son las que determinan los juicios formulados. Esto, otorga un valor limitado y no universal al estudio.

Para comprender la evaluación formadora como un fenómeno social que ocurre en un contexto educativo particular, la información se extrae principalmente del subjetivismo individual y colectivo de los participantes. Es decir, se accede a la introspección de los maestros y estudiantes como fuentes de información; por eso, mediante las interacciones, que ocurren, desde la subjetividad, con los otros, se ha podido analizar las concepciones y prácticas como elementos de la intersubjetividad que se encuentra subyacente a la realidad objetiva. De esta manera, se exploran las razones por las cuales maestros y estudiantes actúan como lo hacen frente a la evaluación.

Paradigma Epistemológico y Naturaleza de la Investigación

La presente investigación se efectúa desde el enfoque sociohistoricista conocido también como fenomenológico, hermenéutico, naturalista, o interpretativo entre otros nombres que le han atribuido. Este tipo de investigación se apoya principalmente en el análisis cualitativo de la información (Guba y Lincoln, 2002). De acuerdo con Padrón (2001) este enfoque se asocia a un pensamiento de tipo introspectivo, orientado hacia el

componente vivencial de los hechos por parte del sujeto, por lo que cobra valor el lenguaje verbal y el análisis prioriza la vía inductiva. De igual forma, son constantes las referencias de validación a partir del simbolismo sociocultural de un sujeto temporal enmarcado en un momento y un espacio.

Es así que, la investigadora asume el estudio de la evaluación formadora, desde un enfoque Introspectivo-Vivencial (Padrón, 2001) con el cual pretende alcanzar un nivel de análisis explicativo. La evaluación formadora como objeto de conocimiento no es universal e independiente, al contrario, posee cierta dependencia de las variables socioculturales de cada entorno. Por esta razón, su estudio se realiza desde la introspección y las vivencias diarias de los individuos que comparten condiciones sociales e históricas con el fenómeno.

El filósofo prusiano Kant (Schultz, 1971) afirmaba que no se puede conocer de manera directa la realidad subyacente, los sujetos participantes se reconocen como fuentes que permiten construir el conocimiento del objeto; se parte de ellos, puesto que la realidad está en su mente y se origina en la experiencia. Aunque, se reconoce que sus interpretaciones de la realidad tienen posibilidades limitadas, ya que cada sujeto crea la realidad a partir de su propio conocimiento y así le da forma a lo que hace. Por ende, una participación diversa de sujetos con concepciones y prácticas variadas aporta mayores posibilidades para la comprensión del objeto de conocimiento.

Así, se intenta comprender esta realidad subjetiva desde la cotidianidad de sus actos, sus representaciones mentales e interpretaciones. Esto permite que se reconstruya y se comprenda. Al respecto, Padrón (2001, p. 2) afirma que “más que interpretación de una realidad externa, el conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva (de ahí el calificativo de Introspectivo”.

Para acceder al conocimiento de esta realidad la investigadora desde su rol como docente de aula se identifica con el objeto de conocimiento, cuestiona, experimenta, siente y comparte la realidad con el fin de captar la esencia y las apariencias de la evaluación formadora como fenómeno. A través de observaciones e interpretación de los datos aportados por maestros y estudiantes, con quienes comparte su cercanía el objeto, intenta interpretar, comprender y explicar la realidad hasta teorizar.

Para ello, intenta dejar de lado los supuestos teóricos pre-existentes, de manera que, no interfieran con la recolección de la información y su correspondiente hermenéutica para configurar la realidad. De esta manera, pretende reconstruir la realidad desde un relativismo constructivista en el que se asumen realidades sociales múltiples, comprensibles y, en ocasiones, opuestas que son producto del intelecto humano; pero, que pueden cambiar al volverse sus constructores más informados y sofisticados (Gubba y Lincoln, 2002).

Esta investigación reconoce que el conocimiento se crea en la interacción entre el investigador y quienes participan, de forma que, el investigador es facilitador del proceso de investigación (Gubba y Lincoln, 2002). De igual forma, reconoce la existencia de limitaciones de comprensión, puesto que no se pretende realizar una interpretación definitiva y generalizada; sino que, a pesar de valorar las múltiples voces de los participantes sigue siendo una aproximación incompleta al objeto en estudio.

La secuencia de desarrollo investigativo en torno a la evaluación formadora se efectúa en instancias sucesivas de indagación y reflexión permanente. En primer lugar, se busca generar una descripción a partir de los registros de la realidad aportados por los sujetos de investigación para posteriormente, generar explicaciones mediante una teorización en la cual se establecen relaciones de interdependencia entre los hechos de la realidad en estudio y la teoría existente.

Esta primera fase descriptiva, parte de reconocer una realidad sobre la evaluación que no es suficientemente conocida; pero, es relevante para transformar las actuaciones con la esperanza de obtener mejores resultados de aprendizaje. En esta etapa se provee de un registro de hechos que ocurren en una realidad institucional y que terminan caracterizándola. Estos registros son de base cualitativa. Los datos son clasificados mediante unos criterios que permiten su agrupación a partir de sus diferencias, también la formulación de definiciones y el establecimiento de comparaciones.

En la segunda fase, se parte de las amplias descripciones para explicar por qué estos hechos ocurren de esa manera. Se encuentran relaciones de dependencia entre las clases de hechos descritos. Con ello se busca proveer un constructo que permita elaborar predicciones y retrodicciones. En esta etapa se interpreta la ocurrencia de ciertos eventos o consecuentes por medio de otros antecedentes. Esto ocurre mediante

la formulación y desarrollo de sistemas de hipótesis, la construcción de sistemas interpretativos, entre otros (Padrón, 2001)

Con base en la indagatoria emergente se busca generar una aproximación teórica sobre el objeto de conocimiento, entendida esta como “el conocimiento que se obtiene producto de una rigurosa organización de la información obtenida, y que permite la comprensión o explicación parcial de un fenómeno de la realidad” (Contreras – Colmenares *et al.*, 2023 p. 36). Con este fin en mente, el estudio de la evaluación formadora se efectuó en un contexto educativo que permite describir y explicar el uso de la evaluación por parte de maestros y estudiantes en el proceso de formación, en el aprendizaje y en la vida. Además, ayudó a determinar el estado de las representaciones que estos sujetos participantes tienen con respecto a un fenómeno determinante en la calidad de la educación especialmente en el sector público.

Método de investigación

Como vía de acercamiento al objeto de conocimiento se seleccionó la etnometodología, la cual centra sus métodos en el razonamiento del sentido común, en lo obvio que generalmente pasa desapercibido, en las acciones prácticas. Garfinkel (2006, p. 20) la define como la ...“investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana”. Es decir, la concibe como un conocimiento de situaciones cotidianas que puede ser revelado en forma de razonamientos prácticos, considerándola como un método que la gente posee.

Como método investigativo acude a las actividades y circunstancias prácticas como objetos de estudio empíricos y brinda atención a las acciones comunes reconociéndolas como fenómenos. Garfinkel (2006, p. 17) considera que estas actividades en escenarios cotidianos son idénticas a los ...“procedimientos por cuyo medio dichos miembros dan cuenta y hacen explicables esos escenarios”. Incluso, concibe que la indagación en la naturaleza, las causas y las consecuencias de la acción social, no son actividad exclusiva de los sociólogos, sino que los miembros de un grupo social también pueden observar y reflexionar sobre los hechos cotidianos.

Garfinkel (2006) denomina métodos cotidianos reflexivamente explicables a la manera como las personas reflexionan sobre lo que hacen y explican a otros sus acciones

Así, otorga especial atención a lo reflexivamente explicable; es decir, a la reflexividad y a las explicaciones. La primera hace referencia a esa capacidad de anticipar cómo pueden reaccionar los otros ante lo que se dice o se hace; al proceso en el cual se relacionan los pensamientos y las acciones. De otro lado, las explicaciones refieren a la descripción, crítica, de situaciones concretas, mediante las cuales se da sentido al actuar. Como se ha indicado, la etnometodología hace referencia al estudio reflexivo de los métodos que, mediante un razonamiento práctico, las personas utilizan para vivir. Por tanto, “remite no a un único método, sino a los métodos de sentido común seguidos por una población para hacer aquello que se requiere en la vida cotidiana” (Galeano, 2018, p. 65).

Igualmente, mediante este método se puede estudiar la forma como los actores sociales producen situaciones y construyen los significados de las mismas, ya que permite abordar la relación situación-acción, en cuanto las situaciones constituyen las acciones (Galeano, 2018). Por esta razón, se constituye en un método pertinente para estudiar cómo la evaluación formadora se vivencia en las instituciones educativas desde la mirada de maestros y estudiantes. Con esto en mente, cobra interés la indagación sobre los conocimientos, procedimientos, métodos y prácticas que estos actores educativos llevan a cabo al momento de evaluar. Este análisis de la realidad evaluativa desde el contexto de la cotidianidad compartida entre maestros y estudiantes favorece la comprensión intersubjetiva de las concepciones y las prácticas, además de facilitar la construcción teórica.

En el presente estudio se busca rescatar, reflexionar, analizar, sistematizar el conocimiento que guía las prácticas evaluativas de maestros y estudiantes en relación con la evaluación formadora. En este sentido, se reconoce la importancia de la relación conocimiento-acción como motor de la construcción de conocimiento en los contextos escolares y se da importancia a los procedimientos más comunes que se pueden individualizar para dar coherencia y comprensión a los comportamientos propios y a los de los demás (Galeano, 2018).

Por lo anterior, la etnometodología se constituye en un método investigativo pertinente para el estudio de la evaluación formadora en un contexto educativo en el que las acciones de maestros y estudiantes concurren cotidianamente desde intereses, concepciones y finalidades diversas. Cada uno de los sujetos participantes responde de

manera diversa al ejercicio de evaluar y ser evaluado desde la individualidad de sus intenciones, sentidos y decisiones.

Finalmente, es importante aclarar que un estudio etnometodológico no es un remedio correctivo para la acción práctica. Este no ayuda a descubrir si la acción práctica es mejor o peor de cómo es percibida, ni busca hacer discusiones teóricas condescendientes, solo permite conocer las características formales desde el razonamiento práctico. Lo cual es observable y asequible mediante prácticas situadas del mirar y relatar las prácticas dentro de los escenarios en los cuales se reconocen las habilidades y conocimientos que las guían (Garfinkel, 2006).

Teorías de apoyo en la construcción del objeto de conocimiento

Las teorías de apoyo metodológico no guardan relación directa con los hechos en estudio, sino con las condiciones metodológicas (Contreras-Colmenares *et al.*, 2023). Para el estudio en cuestión sobre la evaluación formadora, la investigadora se apoya en la teoría sociocultural de Vygostky (1978). Esta teoría plantea que el desarrollo del sujeto está en función del medio social en donde vive. Sostiene que, si bien existe una base genética en el desarrollo, este es principalmente cultural y depende de las experiencias que se vivencien. Así, el proceso de asimilación de la psiquis del hombre se da sobre la base de la propia experiencia social por lo cual, destaca la importancia de la actividad del hombre, mediatizada por las influencias históricas y culturales, así como el rol de todo ello en la formación y desarrollo de la psiquis humana. En su teoría plantea dos procesos de desarrollo tanto de la cognición como del aprendizaje: el proceso sociocultural y el proceso de interiorización.

El primero, se lleva a cabo a través de mediaciones culturales y la construcción de representaciones de la realidad que realiza el sujeto. El segundo, es donde realmente se produce la formación de la conciencia interna. Es decir, el conocimiento se empieza a construir desde lo intersubjetivo, en contacto con otros, donde surge la necesidad, y una vez que se apropia aparece lo intrasubjetivo, la internalización y apropiación. En este proceso se le otorga un papel relevante al lenguaje el cual es clave en la formación del sujeto que logra operaciones mentales superiores, los cuales utilizan los estímulos del medio y los diversos del individuo. Es decir, el individuo no es visto como un recipiente vacío de información; sino que, por el contrario, se concibe como un constructor de su

propio conocimiento y desarrollador activo de habilidades a través de la interacción con el ambiente y la organización de sus propias estructuras mentales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] 2010, 2012).

Por lo anterior, extraer la información de maestros y estudiantes como sujetos activos del proceso evaluativo, permite comprender la concepción que dirige sus decisiones en el aula, las razones de sus actuaciones y finalmente, determinar el nivel de aproximación que su quehacer tiene con respecto a la evaluación formadora.

Contexto de la investigación

El estudio de la evaluación formadora se realiza desde el contexto de maestros y estudiantes de tres instituciones públicas colombianas ubicadas en el municipio de Girón, Santander. Este, es un territorio ubicado a 9 km de Bucaramanga, capital del departamento de Santander. Girón hace parte del área metropolitana al igual que Floridablanca, Piedecuesta y Bucaramanga. Su ubicación se encuentra a 07° 04' 15" de latitud norte y 73° 10' 23" de longitud oeste, cuenta con una extensión total de 475 Km², tiene una temperatura promedio de 28° C y una altitud de 777 metros sobre el nivel del mar.

Es reconocido desde 1963 como Monumento Nacional y hace parte de la Red de Pueblos Patrimonio de Colombia. Se caracteriza por sus calles empedradas, casas de fachadas blanca con tejas y materas de barro en las que se ha conservado el estilo arquitectónico colonial de los siglos XVI, XVII y XVIII. También es conocido como la Villa de Ensueño o Ciudad blanca de Santander. Posee un alto atractivo turístico por su oferta gastronómica y sus atractivos turísticos especialmente de tipo religioso e histórico: la Basílica Menor del Señor de los Milagros, el parque las Nieves, el parque y la capilla Peralta, el callejón de los esclavos, la mansión del Frayle y la Casa de la Cultura.

La Entidad Territorial Certificada Municipio de Girón cuenta con 55 instituciones educativas y 3 adicionales contratadas. El servicio de fomento para el acceso a la educación inicial, preescolar, básica y media corresponde a una población de 21.212 estudiantes para el año 2023 con mayor concentración en la zona urbana, de los cuales 1957 estudiantes estaban matriculados en el colegio urbano Facundo Navas Mantilla correspondiente a Jornada única; 2033 estudiantes matriculados en el Colegio urbano Nieves Cortés Picón y 951 estudiantes matriculados en el colegio rural Integrado

Llanogrande el cual ofrece educación en jornada única.

La Secretaría de Educación de Girón en su visión pretende ser en el 2030 líder en cobertura y calidad educativa para los gironeses; por ende, propende por tener un recurso humano capacitado para responder a las necesidades locales y globales para generar transformaciones en el entorno social, económico, cultural y ambiental.

Sin embargo, con base al nivel de resultados de evaluaciones externas como la prueba SABER 11, las tres instituciones participantes no se caracterizan por presentar resultados superiores al promedio nacional ni municipal. La revisión de resultados de estas pruebas censales correspondientes al año 2023 de los estudiantes de grado 11° indican que, los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, si bien no están por debajo del estándar nacional, tampoco sobresalen significativamente. Situación que requiere mayor compromiso por la entidad territorial y las instituciones educativas para determinar los factores que afectan los resultados de los estudiantes que culminan el ciclo de educación media. Por otra parte, a pesar de que, los resultados académicos en las pruebas de Estado no son los más destacados; los estudiantes gironeses se reconocen por otra serie de habilidades a nivel deportivo y artístico.

Con respecto a la ubicación y características de las tres instituciones participantes se indica que dos de las instituciones educativas en las que laboran los docentes y estudiantes participantes de la investigación están localizadas en la zona urbana a 15 o 20 minutos del casco urbano y la institución rural está ubicada en la vereda Llanogrande, zona rural aproximadamente a 21 minutos, lo cual equivale a 10,1 km si se moviliza en vehículo particular.

Son instituciones que tienen una infraestructura adaptada para aulas de clase principalmente, con espacios deportivos escasos y sin mantenimiento, laboratorios no dotados para uso, carentes de espacios adecuados para biblioteca escolar, baterías sanitarias en buen estado; pero insuficientes. También existen aulas de informática con computadores de poca capacidad y sin conectividad la mayor parte del año escolar. Como beneficio a los estudiantes el Ministerio de Educación por medio de la Secretaría de Educación ofrece una estrategia para fortalecer la política de permanencia escolar y facilita un complemento alimentario a una población objetivo durante el calendario escolar.

Este programa beneficia a niños, niñas y adolescentes de las tres instituciones por encontrarse en áreas rurales y urbanas caracterizados como población vulnerable, ya que atienden a población de comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales, gitanos), población víctima del conflicto armado, población con vulnerabilidad nutricional y socioeconómica según los puntos de corte del SISBEN. Se ofrecen las modalidades de ración preparada en sitio o ración industrializada, las cuales se presentan como desayuno, refrigerio o almuerzo o refrigerio reforzado industrializado, este último en caso de emergencia.

La institución rural participante también es beneficiaria de la estrategia de transporte escolar la cual favorece la permanencia de los estudiantes y les ayuda a completar su trayectoria educativa en la institución, puesto que sus viviendas se encuentran ubicadas en veredas retiradas de la sede donde funciona la educación básica secundaria y media.

En algunas de las instituciones se realiza con regularidad algunas formaciones para brindar información de interés al inicio de las jornadas escolares y hacer revisiones de uniforme, puntualidad, entre otros. De igual forma, se realizan semanalmente actividades recreativas, lúdicas, artísticas a través de las cuales se ejecutan los proyectos transversales al currículo oficial.

Las aulas no son demasiado amplias; sin embargo, están dotadas con suficiente mobiliario; cuyo mantenimiento por lo general es asumido por los estudiantes o la institución. Existen ventanas que permiten la ventilación; pero no es suficiente debido a las condiciones climáticas del municipio que se caracteriza por una temperatura promedio entre 21° y 27° C. Algunas aulas están dotadas con videobeam o televisor; pero carecen de computadores y conectividad para su uso.

En relación con los componentes social, cultural, educativo y económico se señala que los participantes son maestros y estudiantes del sector educativo oficial cuyas comunidades educativas comparten características similares a pesar de estar geográficamente distantes. Las tres instituciones atienden estudiantes pertenecientes a familias ubicadas socialmente en los estratos 1,2,3. Un alto porcentaje de estas familias presentan condiciones de vulnerabilidad y un bajo nivel educativo de los padres de familia. A nivel laboral predominan los oficios como sus ocupaciones primarias. Los

estudiantes no tienen una oferta cultural y deportiva amplia con la cual puedan desarrollar sus potencialidades. Los estudiantes de la institución rural provienen de familias campesinas dedicadas a la agricultura y a la cría de pequeños animales en su mayoría.

En relación con los maestros participantes voluntarios, todos tienen un alto nivel de estudios, puesto que tienen estudios de maestría y doctorado en su mayoría. Son docentes nombrados en propiedad por el municipio en las áreas disciplinares con mayor intensidad en el plan de estudios: matemáticas, ciencias sociales, idioma extranjero, lengua castellana, ciencias naturales, tecnología e informática. Se caracterizan por ser maestros proactivos, comprometidos y con un alto sentido de responsabilidad profesional y de pertenencia institucional.

Informantes Clave

Garfinkel (2006) planteó que los actores eran portadores de prejuicios, respondían a fuerzas sociales externas y estaban motivados por directrices e imperativos internalizados. En este sentido, la investigadora se constituye en la principal fuente de información, debido a su interés investigativo en el objeto de conocimiento y el continuo accionar para la toma de decisiones durante toda la investigación cuyo proceso es abierto, flexible y reflexivo. Igualmente, en atención a la interacción y el acercamiento de la investigadora al contexto observado, así como a las personas que realizan se reconoce como un observador participante.

Por otro lado, la evaluación y en especial la evaluación formadora; aunque no es una actividad trivial, si es una acción cotidiana en los contextos educativos cuyos rasgos pueden ser observados y registrados a través de las prácticas lingüísticas y las competencias interactivas de maestros y estudiantes. Por tal razón, aunque no son gente común porque son expertos disciplinares o en educación, la investigación se apoya en los maestros como teóricos sociales. Ellos desde su práctica cotidiana ordenan su experiencia didáctica a través de su sentido común, su saber académico y su saber disciplinar. Asimismo, reconoce a los estudiantes como actores sociales dotados de un conocimiento empírico que también aportan a la comprensión del objeto de conocimiento.

A nivel de estudiantes se seleccionaron voluntariamente 6 jóvenes de sexto a undécimo, uno por cada grado para diligenciar la encuesta en línea. A nivel de docentes se escogieron 12 maestros de básica secundaria y media de diversas disciplinas:

matemáticas, ciencias sociales, lengua castellana, ciencias naturales, tecnología e informática, idioma extranjero. Se distribuyeron 6 para participar en la encuesta y 6 en el grupo focal. Decisión que se tomó debido a la extensión de cada uno de los instrumentos y con el fin de no afectar la disposición cognitiva, física y emocional de los participantes

Todos los sujetos de estudio participaron de forma voluntaria y con el fin de cumplir las consideraciones éticas y respetar la confidencialidad y el anonimato de los participantes se firmó el consentimiento informado para contar con su autorización.

Criterios para Seleccionar los Informantes Clave

Dado que la base de la etnometodología como estrategia investigativa es la información y la reflexión, se tuvo en cuenta el principio de conocimiento de la realidad y la variedad para la escogencia de los participantes, quienes desde sus respectivos roles hicieron sus aportes para construir una visión más completa del objeto de conocimiento. Estos sujetos se vincularon a la investigación como actores que construyen sentidos y significados de la realidad, que interpretan y se manejan a través de un marco complejo de creencias y valores, desarrollados por ellos para entender sus actos en un contexto social del que hacen parte, en este caso, la educación básica secundaria y media en una institución pública colombiana.

Corbetta (2003) manifiesta que la elección de informantes en la investigación cualitativa no se hace por su representación estadística, sino por su representatividad sustantiva y el interés que se tiene sobre él. No se juega el azar, su participación depende de su relación con los objetivos de la investigación. De igual modo, el número de actores sociales responde a las demandas del proceso de construcción de la información y finaliza cuando los testimonios ya no aportan nada; es decir, se han saturado los datos.

La selección de los informantes se hizo de forma intencional por conveniencia (Ríos, 2018). Este criterio de selección se eligió por razones prácticas de la investigación; debido a que, se desea generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media de colegios públicos del municipio de Girón. Por lo cual, el atributo general para la selección de los participantes fue ser maestro o estudiante de básica secundaria o media. Los docentes y estudiantes seleccionados no tienen filiación institucional única, puesto que pertenecen a instituciones educativas diferentes. No obstante, comparten un

contexto geográfico, social y educativo común. Todos los participantes pertenecen a instituciones educativas públicas del municipio de Girón que atienden una población estratificada en los niveles 1,2,3 ya sea de zona urbana o rural.

El hecho de no delimitar a una disciplina, grado o institución permitió tener una representación variada que comparte rasgos similares; pero aporta divergencia de experiencias, opiniones, sin crear incompatibilidades (Mayan, 2001). De igual forma, se consideró la misma cantidad de maestros y distinción disciplinar para conformar los dos grupos para la aplicación de los instrumentos. Es decir, 1 maestro de cada disciplina para diligenciar el cuestionario y 1 maestro de cada disciplina para participar en el grupo focal.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

Las técnicas e instrumentos seleccionados y diseñados fueron pertinentes para la investigación; dado que, permitieron a los participantes expresar con libertad y sin presión sus respectivos aportes y respuestas. La interacción entre los participantes y la combinación de instrumentos le facilitó a la investigadora la posibilidad de complementar la información aportada por los sujetos participantes en los diálogos constructores de significado desde la práctica y experiencias de los expertos usuarios y los expertos de uso (Muñoz, 2007) es decir, entre los maestros y estudiantes en conjunto con los teóricos e investigadores.

La combinación de instrumentos y perspectivas permitió poner de manifiesto las diferentes formas de comprender los significados subyacentes que los participantes tienen sobre la evaluación, y en especial sobre la evaluación formadora. Sus interlocuciones aportaron múltiples informaciones que permitieron explicar los sentidos construidos y las prácticas implementadas en la cotidianidad escolar al momento de evaluar los aprendizajes.

Grupo focal

Con el fin de captar la diversidad de perspectivas que se conjugan en las concepciones, percepciones y actuaciones de maestros y estudiantes sobre la evaluación, se determinó utilizar el grupo focal como técnica de recolección colectiva de información en un contexto social determinado. Según Marín (2018) esta técnica se lleva a cabo mediante entrevistas colectivas semiestructuradas y flexibles que privilegian la conversación, la discusión y la opinión. Son orientadas por un líder que se interesa en

captar las formas de pensar, creer, sentir, y vivir de los sujetos participantes. Una de sus ventajas es que según Morse (2003, p.263),

...Los grupos focales proporcionan luces en cuanto a las creencias y actitudes que subyacen al comportamiento. Los datos relacionados con las percepciones y opiniones se enriquecen por medio de la interacción del grupo debido a que la participación individual se puede mejorar en el escenario grupal.

Esta técnica es valiosa para explorar conocimientos y experiencias de los sujetos participantes en un ambiente de interacción en el cual los participantes hablan de sus experiencias y esto permite examinar cómo se desarrollan algunas ideas o actitudes en un contexto cultural determinado (Hamui-Sutton y Varela Ruiz, 2013). De acuerdo con Escobar y Bonilla-Jiménez (s.f.) es el método más adecuado para que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. En fin, desde diversas voces se obtienen multiplicidad de miradas del tema propuesto por el investigador a través de la interacción de los sujetos.

La interacción que se generó en el grupo focal buscó recrear la realidad educativa vista desde sus protagonistas, por lo cual las preguntas que se formularon en el guion de discusión a seguir por el moderador no buscaron establecer hipótesis y nociones preconcebidas que distorsionaran la realidad, sino que se plantearon una serie de preguntas que orientaron la participación y la correspondiente discusión. La mayoría de estas preguntas fueron adaptadas de los cuestionamientos formulados por Jorba y Sanmartí (2000) con relación a los entornos educativos y la transformación que necesita la educación a partir de los cambios en la evaluación. Otras preguntas fueron formuladas intencionalmente por la investigadora quien durante la realización del grupo focal permaneció como observadora con el fin de no interferir en los razonamientos.

Esta técnica se aplicó a un grupo de 6 docentes de diversas áreas y de los tres colegios participantes. Durante dos sesiones de aproximadamente 30 minutos cada una, los maestros participantes discutieron una serie de preguntas específicas y detalladas en un guion de discusión. Los docentes interactuaron con sus pares en un conversatorio profundo, en un ambiente informal y bajo la conducción de un maestro investigador quien colaboró como moderador. El moderador participante se seleccionó por sus habilidades y cualidades interpersonales las cuales promueven confianza y la oportunidad de un

diálogo interactivo.

La discusión grupal permitió a los participantes construir significados, preguntarse, centrarse en las preguntas para contrastar opiniones, plantear experiencias, expectativas, conocimientos, y construir un esquema del problema través de las múltiples perspectivas con las cuales se puede reconstruir su realidad desde sus propias experiencias y contextos.

Esta discusión se registró en un formato de audio, lo cual limitó la observancia de otras formas de comunicación no verbal presentes en el conversatorio. No obstante, sí facilitó el reconocimiento de comentarios, acciones, reacciones, vivencias, conocimientos, actitudes. Con el fin de garantizar una moderación exitosa y la recolección de información confiable y válida se tuvo en cuenta pautas para la moderación de los grupos de forma que se garantizó un ambiente neutral, abierto, centrado en el tema y con discusión en profundización. Los acuerdos, desacuerdos, comentarios, conceptos, preguntas, opiniones, reiterativos en cada sesión fueron resumidos en una relatoría que posteriormente los maestros participantes compararon y contrastaron con la información obtenida.

El grupo focal puede usarse como complemento de otras técnicas que permiten la triangulación y la validación de datos, su clarificación y explicación (Mayan, 2001). Por lo tanto, con el fin de enriquecer la recolección de información y el análisis, se determinó también aplicar una encuesta a maestros y estudiantes. En una investigación cualitativa estas técnicas no compiten entre sí, por el contrario, son complementarias; si el investigador las combina y se busca una triangulación inteligente, se gana en conocimiento (Marín, 2018).

Encuesta

Se optó por realizar una encuesta descriptiva en modalidad de cuestionario en línea diferenciado por rol educativo para indagar sobre las concepciones y las prácticas relacionadas con la evaluación formadora. Para los seis (6) estudiantes y los seis (6) maestros se diseñaron dos cuestionarios con 20 preguntas cada uno. Estos cuestionarios se diligenciaron mediante la herramienta de google para hacer formularios.

A partir de las preguntas de carácter abierto, se indagó sobre algunos factores relacionados con la evaluación. Estos se reconocen en este instrumento como

dimensiones, las cuales son: significado, finalidad, principios didácticos, rol del evaluador, rol del evaluado, características, elementos, diferencias, estrategias, criterios, diversidad, objetivos, instrumentos, metacognición, regulación, motivación, autorregulación, autoevaluación, reflexión, contrato didáctico, gestión de errores, gestión de aciertos, realimentación, interacción. Los cuestionarios se diligenciaron de forma personal y su diligenciamiento se calculó para 30 min cada uno.

Valoración de los instrumentos

Con el fin de lograr el atributo de confiabilidad de los instrumentos diseñados se aplicó como método de validación el juicio de tres expertos, el cual es definido por Escobar-Pérez y Cuervo- Martínez (2008, p. 29) como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”. El análisis de experto permitió analizar la precisión de las preguntas y la eliminación de sesgos. Además de identificar si los ítems elegidos para la elaboración del instrumento eran indicadores de las dimensiones que se querían observar y si las respuestas a estas eran pertinentes para definir el constructo. Con el aporte de los expertos se procedió a determinar lo imprescindible, lo irrelevante y lo modificable de los instrumentos diseñados. Se anexan los informes de valoración de los expertos, ver Anexo 1: Valoración de instrumentos.

Disquisición, hermenéutica y teorización

En función del paradigma introspectivo vivencial, la respectiva disquisición y hermenéutica se realizó bajo la perspectiva cualitativa. Para ello, se utilizó el análisis de contenido el cual se refiere a “una metodología indirecta; es decir, basada en el análisis e interpretación de fuentes documentales ya existentes, y no a la observación directa de la realidad, pudiendo explotarlas tanto en un sentido cuantitativo como cualitativo” (Guiz i Oliver, 2008, p. 26). Esta técnica de investigación social busca descubrir la significación del mensaje con independencia de la heterogeneidad del formato en el que se emite: narraciones del investigador, y los participantes, formatos orales, escritos, digitales.

El análisis se realiza desde lo manifiesto y lo latente (Mayan, 2001); es decir, desde lo obvio y directo que es fácilmente observable por su frecuencia, y desde lo oculto e indirecto que está soterrado; pero, logra ser interpretado. Lo latente permite codificar las

intenciones y no sólo las palabras de los participantes. Esta técnica enriquece la interpretación al permitir la confluencia de diversos tipos de datos que dejan la huella de la individualidad y la colectividad con relación al fenómeno en estudio. Los elementos requeridos para el análisis de contenido son: la unidad de análisis, la codificación y la categorización.

El proceso de categorización de la información recabada se desarrolló según el esquema de Contreras-Colmenares *et al.* (2023) en el cual se desarrollan cinco niveles de teorización y se siguió de la siguiente manera:

a) Establecimiento de las unidades temáticas, las cuales fueron determinadas intencionalmente por la investigadora con el fin de organizar la reducción informativa. Estas unidades temáticas se establecieron con base en las dimensiones planteadas en los objetivos de la investigación.

b) Identificación de las categorías emergentes a partir de las palabras clave de los registros recolectados mediante las técnicas empleadas. Los nombres de las categorías surgieron a partir de su reducción en subcategorías hasta que finalmente se crearon las más generales y se incluyeron en las respectivas unidades temáticas.

c) Establecimiento de códigos con los cuales se identifican los segmentos informativos provenientes de los instrumentos utilizados. Se asignó un código para cada participante de la investigación de manera que corresponda con el relato, o fragmento textual que se utilice para apoyar la descripción o explicación de la respectiva categoría.

d) Interpretación o hermenéutica de los fragmentos textuales incorporados apoyados con teóricos, la cual concluyó en la construcción y definición de conceptos emergentes. Estos conceptos se constituyen en un tercer nivel del proceso de teorización.

e) Diagramación de las relaciones existentes entre la unidad temática, las categorías y los conceptos emergentes.

f) Elaboración de conceptos emergentes abarcadores a partir de los conceptos emergentes. Este corresponde al cuarto nivel de teorización y se realizó un alejamiento de los datos empíricos por lo cual, no se tomaron fragmentos textuales, sino que, se llevó a cabo una construcción por parte del investigador. Para dar continuidad al sistema de relaciones se diagramaron los vínculos entre unidad temática, conceptos

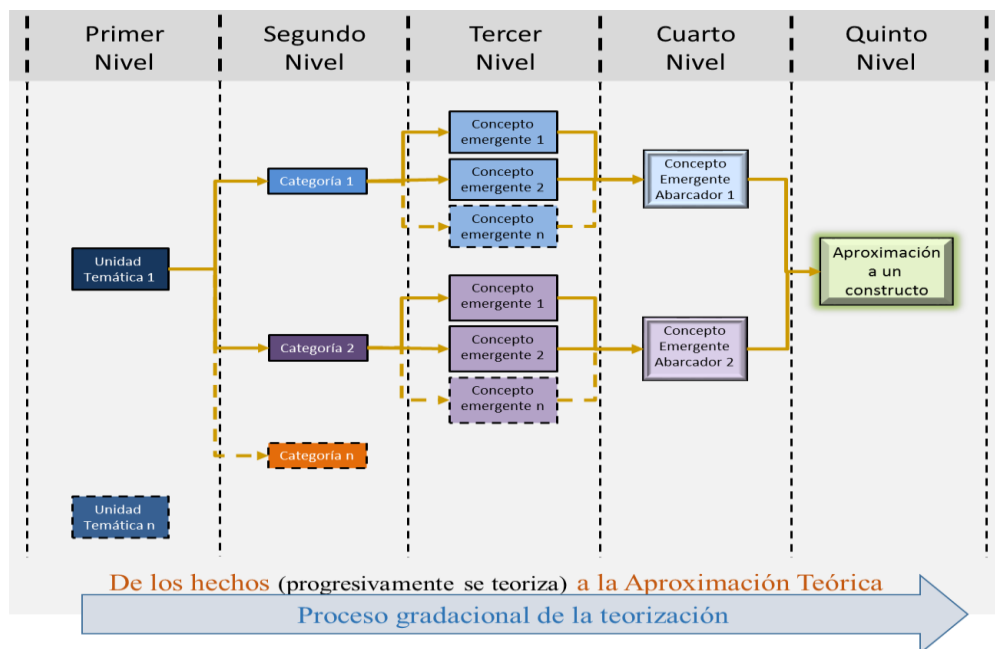
emergentes y conceptos emergentes abarcadores.

g) Elaboración de la aproximación teórica o constructo con base en los conceptos emergentes abarcadores vinculados a cada unidad temática. Se procedió a elaborar el diagrama final en el cual se presentan los vínculos entre unidades temáticas, conceptos emergentes, conceptos abarcadores y el constructo (aproximación teórica)

h) Finalmente, explicación de la aproximación teórica. Ver modelo de teorización propuesto por Contreras-Colmenares (2018, p.128):

Figura 5

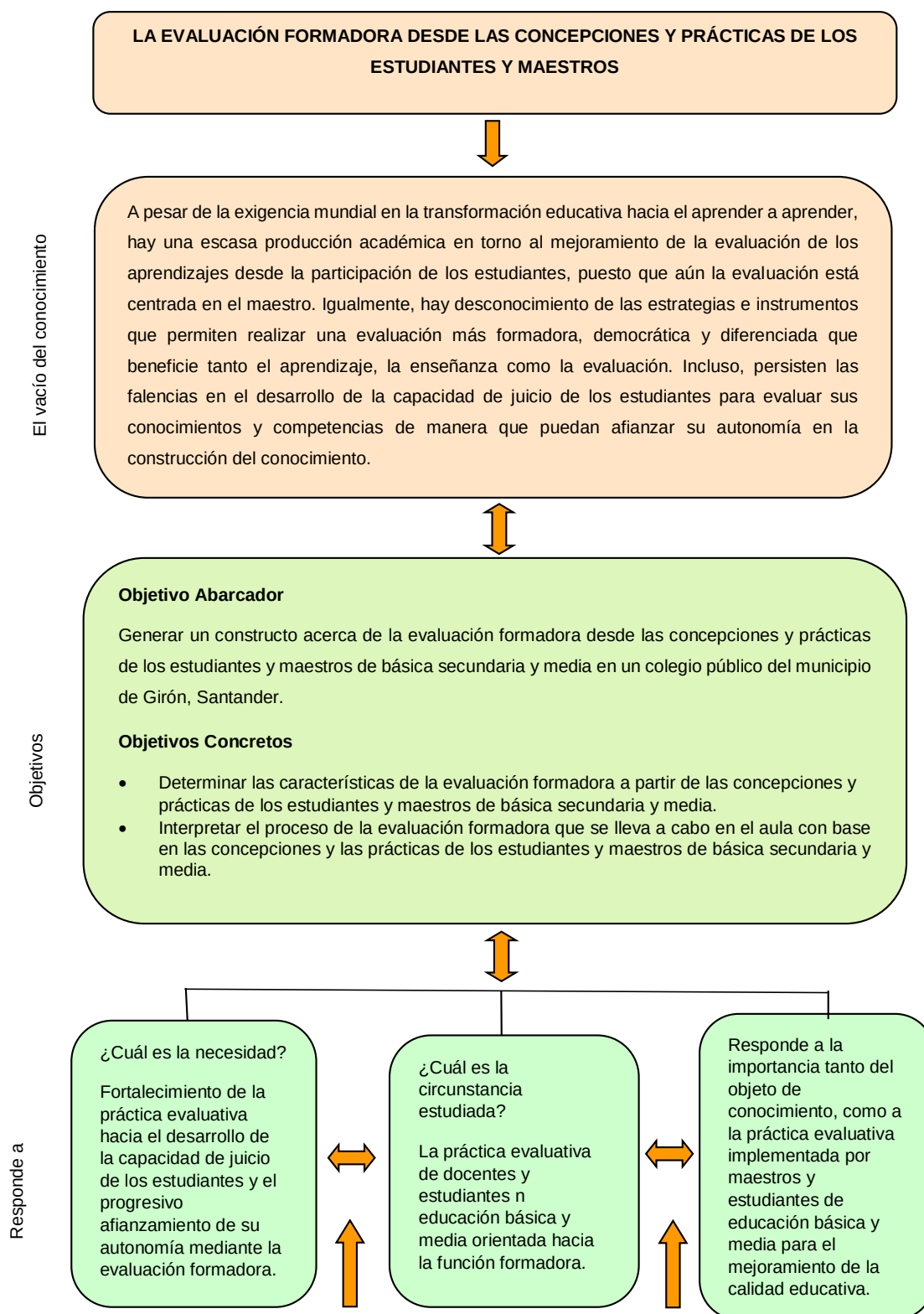
Proceso gradacional de la teorización

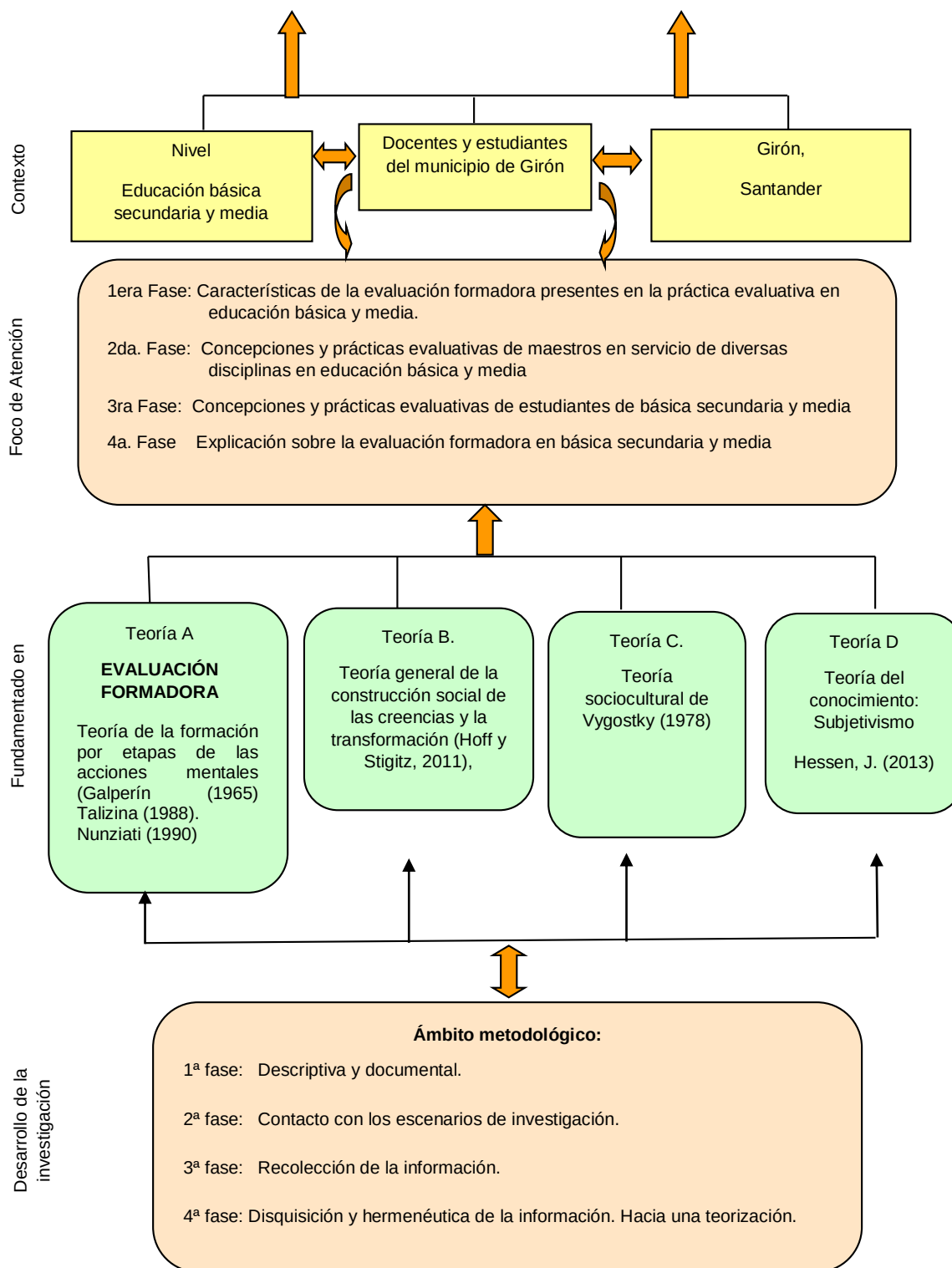


Nota: Contreras-Colmenares, A. (2018, p. 128).

Diseño de la Investigación

Figura 6
Diseño de investigación





Nota: Tomado de Contreras-Colmenares, A. (2004, pp. 237-238) a partir de la propuesta del Dr. Vicente Ferreres.

Criterios de Cientificidad de la Investigación

Con el fin brindar mayor rigurosidad científica al proceso sistemático de investigación, es necesario describir los recursos, procedimientos y criterios que se utilizaron tanto para la recogida de la información como para la respectiva transformación en datos durante el análisis. De acuerdo con Guba y Lincoln (1981) se deben considerar cuatro criterios para estimar el valor científico: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Aunque posteriormente, también contemplan la credibilidad, auditabilidad y transferibilidad (Lincoln y Guba, 1985). En esta línea, la revisión realizada por Rada (2007) permite colegir cinco criterios que aseguran la rigurosidad en la investigación cualitativa educativa: la credibilidad o valor de verdad, la confirmabilidad o neutralidad, la transferibilidad o aplicabilidad, la consistencia, la confiabilidad o dependencia y la contribución a la solución de problemas.

En el presente estudio se aplicaron algunos criterios de cientificidad considerados por Castillo y Vásquez (2003); Rada (2007) y Contreras-Colmenares *et al.* (2023) los cuales son propios de los estudios cualitativos: credibilidad, dependibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Para lograr credibilidad, los hallazgos se efectuaron mediante observaciones y conversaciones que tras el análisis de contenido los participantes reconocieron y confirmaron como aproximaciones verdaderas sobre lo que piensan y hacen en las aulas; es decir, se hicieron reconocibles (Strauss y Corbin, 2002). Así se buscó evitar posibles errores de interpretación y discrepancias entre la visión de los informantes y lo que se interpretó, de forma que se alcance mayor precisión. Igualmente, con el fin de evitar el sesgo producto de interpretaciones subjetivas o equivocadas, tanto en el guion de discusión como en el cuestionario de la encuesta, las preguntas se redactaron de forma neutral e imparcial de manera que no resultaran favorecedoras de una posible respuesta esperada.

Particularmente, en el grupo focal la investigadora actuó como observadora registrando mediante notas de campo aspectos que surgieron durante las interacciones, mientras que el moderador dirigió el conversatorio. En esta actividad se contó con la colaboración de una maestra investigadora quien además de estar en contacto con el fenómeno en estudio y participar en la interpretación de los resultados, actuó como

moderadora del grupo focal realizado con maestros.

Adicionalmente, con el fin de brindar congruencia a los resultados se aplicó la triangulación de información proveniente de estudiantes, maestros e investigadora mediante los diversos instrumentos aplicados y cuyas transcripciones textuales respaldan la interpretación de los resultados. Esta técnica busca ...“recoger e integrar información que pueda contrastarse, confirmarse y construirse colectivamente desde múltiples perspectivas” (Ríos, 2018, p. 302). Se utilizó bajo la comprensión de que la realidad subjetiva es diversa y todos los actores sociales tienen distintas visiones ...“no más válidas o verdaderas en sentido absoluto, sino más completas o incompletas” (Ríos, 2018, p. 302).

Esta comparabilidad de fuentes permitió contrarrestar las posibles limitaciones que el número de participantes pudo presentar, pese a los criterios de selección que se usaron. Por ende, este procedimiento permitió complementar los datos del estudio y brindar mayor rigor, amplitud, y profundización. Por otra parte, con el propósito de brindar validez y confiabilidad a los hallazgos, Morse *et al.* (2002) plantean la coherencia metodológica como unas de las estrategias de verificación de investigaciones cualitativas. En otras palabras, hace referencia al criterio de dependibilidad o dependencia. Para ello, se efectuó un riguroso análisis que permitió determinar la congruencia entre el objetivo, la pregunta, el método y el análisis de la información.

La auditabilidad o confirmabilidad, Guba y Lincoln (1981) la refieren como la habilidad que tiene un investigador para seguir la pista o la ruta del investigador original.

Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que ese investigador tuvo en relación con el estudio. Esta estrategia permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas. (Rada, 2007, p. 23)

Con el fin de posibilitar el examen que otro investigador realice de los datos y eventualmente pueda llegar a conclusiones parecidas al estudio, en esta investigación se utilizaron las notas de campo en las cuales se registraron algunas decisiones importantes durante el transcurso de la investigación. Asimismo, se efectuó una descripción minuciosa de las características de los participantes y su proceso de selección, se utilizaron grabaciones de audio con las respectivas transcripciones de sus participaciones

y un formulario en línea.

Adicionalmente, se realizó una descripción detallada de los instrumentos y la revisión de expertos de los protocolos en las técnicas e instrumentos utilizados para la investigación: Igualmente, se efectuó la respectiva validación de los constructos mediante el acompañamiento del tutor de investigación durante el ejercicio de conceptualización. De esta manera, se espera proporcionar neutralidad de la interpretación y el análisis de la información.

La transferibilidad o aplicabilidad refiere a “la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones” (Castillo y Vásquez, 2003, p. 166). Es decir, se examina qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto (Guba y Lincoln, 1981). Para ello, se describió plenamente el contexto de investigación y las características de las personas donde se efectuó el estudio. Igualmente, el proceso de codificación abierta de los datos primarios permitió identificar el conglomerado de respuestas comunes de todo el universo de datos recopilados y progresivamente en el proceso de disquisición se logró la depuración de los datos, así como la respectiva saturación de la información mediante las construcciones conceptuales emergentes.

Este proceso de recolección y análisis de la información se llevó a cabo de forma paralela, lo que permitió finalmente, identificar la suficiencia de datos o la necesidad de indagar más; es decir, se alcanzó la saturación teórica. Strauss y Corbin (2002) la definen como “el punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis” (p.157). En conjunto, estos procedimientos facilitan al lector identificar el grado de similitud entre contextos y determinar la posible aplicación de los resultados en otro contexto. Claro está, sin pretender alcanzar un grado de generalización en el contexto o nivel educativo, puesto que el análisis se realiza teniendo en cuenta la singularidad del fenómeno en un contexto educativo específico.

En el siguiente capítulo se describe el proceso de interpretación y análisis de información que permitirá la construcción de las categorías, conceptos emergentes y conceptos emergentes abarcadores que finalmente posibilitarán la formulación del constructo final.

CAPÍTULO V

DISQUISICIÓN Y HERMENÉUTICA

Cuando se habla de disquisición y hermenéutica se plantea una visión mucho más profunda en torno a la acción que realiza la investigadora, respecto de los hallazgos. Así las cosas, cuando se trata de la disquisición ha de interpretarse como el proceso de examen o análisis con mayor exhaustividad y rigurosidad de los elementos que están presentes en la información recabada. Ahora, en lo que se refiere a la hermenéutica es una actividad de mayor acción que trasciende la propia interpretación extensiva que se hace de lo literal. Como se refiere Heidegger (citado por Maza, 2005, p. 218):

...la interpretación es un desarrollo ulterior de la comprensión, la que se apropia de lo comprendido, haciéndolo expreso o explícito. Una forma elemental de interpretación que se da en la vida cotidiana es designada por Heidegger "ver en torno" o "circunspección" (*Umsicht*), que ocurre, por ejemplo, cuando se interrumpe el curso normal de la actividad práctica.

En ese sentido, se ha afrontado el criterio hermenéutico de alcanzar una mejor comprensión del fenómeno estudiado, a través de los procesos: la disquisición y la hermenéutica.

A continuación, se hace la siguiente referencia, en cuanto al modo en cómo se ha decidido identificar los relatos de los informantes que se incluyen en la descripción de cada categoría. De forma que, a los fines de preservar la confidencialidad y el anonimato de dichos informantes, se procedió a incorporar unos códigos, los cuales permitirán reconocer la autoría de cada relato representativo, el cual se selecciona de manera intencional en congruencia y pertinencia con la categoría.

De la misma manera, se participa el procedimiento empleado en cada categoría. En primer lugar, se describe la categoría. Esto es, cómo la investigadora valora la categoría emergente. En segundo lugar, se presentan los relatos representativos que se toman del registro sistematizado de investigación (Anexo 2 y 3). En tercer lugar, se realiza la disquisición y hermenéutica y se fundamenta con las teorías expuestas o con otros autores, según el requerimiento dado, a partir del proceso hermenéutico. Finalmente, en cuarto lugar, se presenta el concepto emergente que ha sido elaborado, con su respectiva

definición que ha sido otorgada para esta investigación.

En cuanto a los códigos, debe referirse que tiene los siguientes caracteres identificadores organizados en la Tabla 2.

Tabla 2

Códigos de los informantes utilizados para identificar los relatos

ESTUDIANTE	MAESTRO	
CE6	CM1MA	GFM8MA
CE7	CM2LC	GFM9LC
CE8	CM3IN	GFM10IN
CE9	CM4SO	GFM11SO
CE10	CM5CI	GFM12CI
CE11	CM6TI	GFM13TI

Estos códigos se explican del siguiente modo:

a) En el caso de los estudiantes la C indica el cuestionario (encuesta); el rol de estudiante se identifica con la E y los dígitos representan los grados de estudio de 6 a 11. Un ejemplo: CE11 (se ha de leer: C representa el instrumento: cuestionario; la E hace referencia al estudiante y el 11, indica el grado en el que se encuentra: 11).

b) En el caso de los docentes se tienen dos códigos:

b.1. Se tendrá la C para identificar el Cuestionario; la M indicará el rol como maestro. El dígito indicará el número de informante que fue dado de manera arbitraria. Luego, se han incluido otras letras para indicar el área de desempeño: MA (matemáticas); LC (lengua castellana; IN (inglés); SO (sociales) CI (ciencias) y TI (tecnología). Un ejemplo: CM1MA (se ha de leer así: C: Cuestionario; M1: Maestro 1 y MA: Matemáticas).

b.2. Se revela la información obtenida mediante el Grupo Focal (GF) y el resto de elementos incluidos en el código sigue el mismo criterio precedente: GFM7MA (GF: grupo focal; M1: Maestro 7 y MA: Matemáticas).

b.3. La información de los maestros se recabó con la participación de 12 maestros seis (6) contestaron el cuestionario y los otros 6 (seis) intervinieron en el grupo focal.

También se ha de indicar que la información recabada fue organizada a través de unidades temáticas, las cuales fueron establecidas, de manera intencional, por la

investigadora, a partir de las dimensiones que se encuentran presentes en el objetivo integrador. Dichas unidades temáticas fueron denominadas de la siguiente manera: (a) Evaluación formadora; (b) Concepciones de la evaluación y (c) Prácticas evaluativas. Asimismo, los relatos proporcionados se organizaron mediante categorías emergentes, a las cuales, la investigadora le ha elaborado, como parte de los niveles de teorización, un concepto emergente.

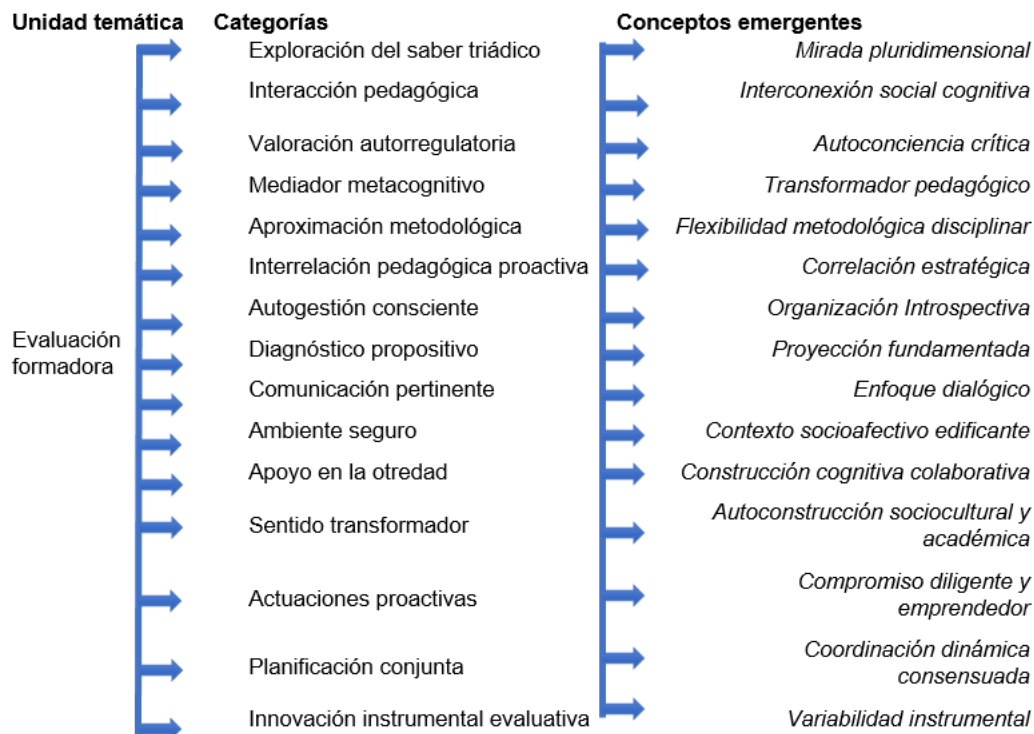
Con el fin de identificar la conceptualización de la categoría se usará la cursiva, en tanto que, para el concepto emergente se dispondrá la cursiva y la negrita como elementos diferenciadores.

Unidad temática: Evaluación formadora

De inmediato en la siguiente Tabla 3 se presenta la red de relaciones entre las categorías y los conceptos emergentes, que conforman la unidad temática: Evaluación formadora.

Tabla 3

Categorías y conceptos emergentes, que conforman la unidad temática: Evaluación formadora.



Categoría: Exploración del saber triádico: *Mirada pluridimensional*

Examinar a un estudiante con propósitos formadores no se limita a realizar un

diagnóstico de su conocimiento previo ni de sus habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales. Esta exploración abarca otras realidades que requieren ser reconocidas tales como su formación social, sus emociones, su proceso convivencial, así como sus valores personales. Este tipo de pesquisa en busca de ese saber integral es el que otorga un significado más global a la evaluación diagnóstica. Es así que, se reconoce como *Exploración del saber triádico* a la indagación que se hace de un estudiante en las dimensiones del ser, saber y hacer en un contexto de formación enfocada hacia la autonomía.

Percibir el ser hace referencia a indagar en las preferencias, las emociones, los estados anímicos, las inquietudes, los sueños, las dificultades que el estudiante experimenta según su etapa escolar. Por otra parte, inquirir el saber se orienta hacia los conocimientos que de forma interdisciplinaria contribuyen a la apropiación y consolidación de los nuevos saberes. Finalmente, valorar el hacer comprende determinar cuál es el dominio que tiene de los procedimientos y técnicas para ejecutar exitosamente una tarea o acción. Esta mirada del ser, saber y hacer responde a una didáctica sistémica triádica (De Gregory, 2002) que de forma integral permite valorar al aprendiente.

La interacción entre estas dimensiones ofrece un panorama valorativo más amplio y completo del sujeto en condición de aprendizaje, además de facilitar la integración del conocimiento, el sujeto y su contexto. Incluso, se constituye en un insumo primario altamente significativo para planear el camino hacia el aprendizaje, los productos esperados y las transformaciones requeridas durante el proceso de formación. Por ende, esta indagación o valoración preliminar no es vista como un fin, sino como una fase inicial de observación profunda que se requiere para caracterizar al sujeto que aprende.

Esta clase de exploración hace posible la pretensión que tiene la escuela de preparar para la vida, en la cual el aprendizaje y la evaluación por competencias encuentra un punto de apoyo, principalmente en el nivel de secundaria. Según Perrenoud (2012, p. 216): “Desarrollar competencias para la vida supone que los alumnos tengan los medios y las ganas de proyectarse en la vida de adulto, lo que se vuelve posible en la secundaria”. Infortunadamente, esta finalidad se ve obstaculizada por la resistencia que se hace al priorizar la enseñanza de saberes disciplinares, puesto que la mayoría de las formaciones profesionales de los docentes de secundaria están más enfocadas hacia

enseñar una disciplina y no al desarrollo de competencias. En este punto, los maestros en cualquier nivel educativo - especialmente en secundaria y en la universidad - deberían “ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes” (Perrenoud, 2010, p.173).

Seguidamente, unos relatos representativos vinculados a la categoría:

- La interpreto como un proceso de aprendizaje que vincula la participación activa del estudiante, el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales, sin dejar al lado las convivenciales y la formación del Ser. En este proceso, el estudiante se hace consciente de sus potencialidades y de sus dificultades, tratando en lo posible de ser una mejor versión de sí mismo. **(CM4SO)**
- Yo pienso también que debe ser integral, es decir, que evalúe las dimensiones tanto cognitiva como procedimental, como de competencias en el ser. Y también que se pueda retroalimentar, o sea, que ella sea retroalimentada para que el estudiante sepa en qué falló. **(GFM11SO)**
- La que permite que el estudiante desarrolle su autonomía, fortalezca sus habilidades, explore sus realidades y oportunidades de aprendizaje, y reconozca sus capacidades, enfrentando diversas situaciones y aportando soluciones desde sus conocimientos y la interacción con sus pares. **(CM3IN)**
- La finalidad formadora está enfocada hacia la evaluación por competencias. Entonces, cuando yo evalúo de esa manera, por competencias, estoy evaluando integralmente, tanto lo cognitivo como lo procedimental, y también las competencias ciudadanas, o sea, las actitudes que los estudiantes, los comportamientos, también todo lo que tiene a nivel psicológico. **(GFM11SO)**

Como se muestra en los anteriores relatos, para los maestros la evaluación formadora centra los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el estudiante y el desarrollo de sus conocimientos, capacidades y habilidades hacia una versión mejorada de sí mismo. Para ello, encuentran en la acción participativa del estudiante la posibilidad de hacerlo consciente de sus potencialidades y dificultades mediante la retroacción para que él sepa en qué falla o acierta y fortalezca sus habilidades. De igual forma, se prepare para enfrentar diversas situaciones y pueda, además, aportar sus propias soluciones desde su saber y con el apoyo de sus pares y maestros. Algunos maestros reconocen que evaluar por competencias es trascender del concepto y hacerlo de forma integral: cognitivo, procedimental, actitudinal, comportamental o psicológica, e incluso valoran otras competencias generales como las ciudadanas.

En la dinámica del desarrollo de competencias y saberes disciplinares Perrenoud (2012) plantea que siendo imposible enseñar y conocer todo, bastaría con desarrollar la capacidad de apropiarse de los saberes potencialmente útiles con el fin de usarlos al momento de necesitarlos y dentro de los límites de la necesidad; entre ellos: saber defenderse contra las dependencias, saber construir y hacer evolucionar relaciones de todo tipo, saber preservar su capital salud, saber orientarse en el mundo laboral, saber defender sus derechos, saber encontrar su lugar, saber preservar su autonomía, saber identificar las leyes, los valores, saber aprender rápido cómo comportarse frente a las administraciones, saber anticipar; construir proyectos y estrategias, saber tomar una postura personal y saber construir sentido.

La exploración del saber triádico y la conjunción de saberes disciplinares son tareas tan exigentes como necesarias. Estas acciones no se ejecutan en un momento preciso de la enseñanza o del aprendizaje, sino que condicionan estos procesos- incluida la evaluación- a una mirada abierta, flexible y permanente para observar y analizar la realidad personal, social, contextual y académica del estudiante. De esta forma, se obtiene un diagnóstico más integral, significativo y funcional para diseñar estrategias variadas de aproximaciones metodológicas. Con respecto a esta mirada global del aprendiente, Caballero (2019, p. 178) plantea que “lo que queda claro es que emoción, percepción, atención, memoria y, finalmente, los procesos cognitivos superiores- pensamiento, lenguaje, inteligencia- se entrelazan en un continuo que no puede ser separado.”

A partir del análisis de la categoría exploración del saber triádico surge el concepto emergente ***Mirada pluridimensional*** la cual es una condición pedagógica que hace referencia a la pesquisa que realiza el maestro del universo personal y académico de un sujeto aprendiente quien a través de sus acciones, interacciones, conversaciones y producciones da a conocer quién es, qué sabe y cómo hace para ejecutar sus actuaciones en diversas situaciones.

Categoría: Interacción pedagógica: *Interconexión social cognitiva*

En un acto educativo la relación existente entre los sujetos participantes y el contexto cobra vital importancia tanto para la producción del conocimiento como para su posterior uso. En relación con ello, Huertas (1997) y Tapia (1997) han ratificado que la

relación que aflora entre un maestro y sus estudiantes, así como las pautas de actuación de los maestros son fundamentales para facilitar o dificultar la apropiación del conocimiento, puesto que interfieren en la motivación para aprender.

...las variaciones en las pautas de actuación de profesores y profesoras a lo largo de una clase y de un curso escolar definen contextos de aprendizaje cuyo significado para aquellos es diferente. Es decir, las metas personales y los modos de enfrentarse al trabajo escolar no dependen sólo de las características de la tarea y los avatares que tienen lugar a lo largo de su realización, sino también de la actividad de profesores y profesoras. Por esta razón, es necesario examinar qué formas de actuación contribuyen de modo más positivo a motivar para el aprendizaje. (Tapia, 1997, p. 55)

Desde el conocimiento empírico de la investigadora y la investigación pedagógica, también se reconoce que la atracción que, un aprendiente tiene hacia el saber, además de su propio interés, depende de otros factores; entre ellos, la comunicación y la conexión que se haya creado entre el saber y su contexto de uso; es decir, su significancia. En fin, para esta investigación, este nexo que se crea entre las personas, el conocimiento y sus contextos en una situación pedagógica se reconoce como *Interacción pedagógica*.

Esta interacción brinda cohesión al proceso de aprendizaje. De ser positiva mantiene entrelazados todos los elementos, de lo contrario, afecta la armonía pedagógica y crea ambientes no propicios para comunicar emociones, dudas o información pertinente para construir saberes. Pozo (1996) afirma que la interacción facilita aprendizajes complejos, mientras que los sencillos son más asociativos y la estructura ideal es el ejercicio personal y la práctica continuada con los conocimientos. Por otra parte, la integración del conocimiento al entorno también es fundamental para encontrar la funcionalidad del saber en situaciones presentes o futuras y en contextos auténticos o artificiales.

Los siguientes relatos se asocian a la categoría analizada:

- Partir del nivel de conocimiento de cada estudiante (dado por la evaluación diagnóstica), tener en cuenta su contexto, analizar sus avances, seguir las actividades que desarrolla de manera autónoma y valorar su interés. **(CM1MA)**
- En primer lugar, les explico qué busco evaluar, es decir les presento el objetivo de la actividad. En el momento de realizar la revisión de la actividad, intercambio los trabajos, realizo la retroalimentación y ellos colaboran en la revisión del trabajo de uno de sus compañeros.

Finalmente, yo reviso los trabajos y se los devuelvo para que ellos realicen su autoevaluación y corrijan en lo que fallaron. **(CM2LC)**

- Es una evaluación que mide no solo el nivel de aprendizaje de los conceptos, sino la aplicación de los mismos en contextos concretos. Además, la evaluación formativa le permite al estudiante conocer sus falencias y mejorarlas. **(CM1MA)**

Con respecto a esta interacción pedagógica, los relatos indican que la información que los maestros extraen de la lectura de contexto, los avances en los conocimientos, el reconocimiento de las habilidades y el interés de los estudiantes se utilizan como punto de partida. Además, la comunicación clara y oportuna de los objetivos y metas de aprendizaje generan espacios de interacción en los que se brinda acompañamiento formativo por parte de maestros y pares evaluadores. Estos en conjunto, hacen seguimiento, realimentan al aprendiente al identificar falencias, realizan acciones autoevaluativas y correctivas de las fallas para mejorar tanto los conocimientos como los desempeños. De igual forma, los maestros son conscientes de la importancia de la aplicación de los conceptos en contextos concretos para que los estudiantes le encuentren sentido a lo que hacen y aprenden en el aula.

Sin embargo, Tapia (1997) también indica que no es suficiente con despertar la curiosidad, captar el interés y demostrar la importancia de las tareas para conseguir los objetivos de aprendizaje y lograr que la meta prioritaria sea aprender en lugar de aprobar. El autor, considera que es fundamental prestar atención a las pautas de actuación que contribuyen a mostrar la aceptación incondicional del alumno y de esta manera él tiende a rendir más.

Un hecho que se relaciona positivamente con el rendimiento escolar es la percepción por parte de los alumnos de que el profesor les escucha, de que se preocupa de que cada uno aprenda, sin compararles con los demás, de que les señala los progresos y no solo lo negativo, y de que no hay favoritismos. (Tapia, 1997, p. 70)

Los comportamientos de aceptación que los maestros demuestran hacia sus estudiantes favorecen el proceso de aprendizaje, crean ambientes emocionalmente más unidos, fortalecidos en la comunicación y las relaciones humanas. Estas acciones conllevan a una sinergia que resalta los beneficios al evaluar no solo los saberes, sino también la relación entre los factores que inciden en los resultados. Al respecto, Mora

(2013) menciona tres habilidades sociales básicas que se aprenden y para la investigadora en este estudio son pilares para la educación, la evaluación y el aprendizaje: la imitación, la atención compartida y la comprensión empática. La imitación es un proceso innato cognitivo y social, la atención permite focalizar lo que capta interés, y la comprensión empática pone sobre la mesa la importancia de los sentimientos y emociones los cuales son pilares en la construcción del aprendizaje.

Por último, con base en el análisis previo sobre la interacción pedagógica procede el concepto emergente ***Interconexión social cognitiva***, el cual se reconoce como la acción recíproca que se genera entre maestros y estudiantes fundamentada en una comunicación eficaz, el reconocimiento y la aceptación del otro; por medio de los cuales, se crean ambientes cohesivos, armónicos y comunicativos favorecedores del desarrollo del conocimiento y las relaciones sociales en contextos educativos.

Categoría: Valoración autorregulatoria: *Autoconciencia crítica*

La autoevaluación acompañada de la adecuada e inmediata realimentación del maestro brinda herramientas al aprendiente para valorar el conocimiento preconcebido y el que se encuentra en proceso de consolidación- incluidas las acciones que lo conducen al éxito o al fracaso en la consecución de sus metas de aprendizaje. Durante el proceso de autoevaluación es función del maestro apoyar al estudiante con instrumentos que brinden una realimentación clara y oportuna, además del uso de técnicas que le permitan realizar los ajustes necesarios a partir de sus evidencias de aprendizaje. Esta fase de revisión y ajustes a partir de las evidencias del estudiante durante su proceso de aprendizaje se conoce como *valoración autorregulatoria*.

De acuerdo con Perrenoud (2008) la autorregulación de orden metacognitivo principalmente forma a los estudiantes en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje y busca que vayan encontrando su manera propia de hacer; es decir, que construyan un sistema interno de pilotaje y que progresivamente lo mejoren. De esta manera, pasan de la evaluación formativa a una regulación del aprendizaje; pero, no se estanca allí; puesto que se requiere una autorregulación de orden metacognitiva planteada a la vez por Jorba y Casellas (1997). Esta, es un componente esencial de la propuesta de evaluación formadora de Bonniol (1981) y Nunziati (1990).

Igualmente, hace hincapié en que esta evaluación no excluye de ninguna manera

la evaluación explícita realizada por el docente. De hecho, revela que la nueva visión se orienta más hacia una auto-socio- construcción de saberes, en la cual la auto-organización del sujeto y la interacción social son los principales recursos para la construcción del conocimiento.

En esta auto-construcción, se hacen necesarios ajustes continuos al saber, sentir y hacer. Estos ajustes triádicos se reconocen como las adaptaciones que realizan los maestros y los estudiantes en sus conocimientos y procesos cognitivos, sus emociones y sus actuaciones después de analizar y reflexionar sobre los avances, dificultades y/o resultados en un proceso de aprendizaje. En el caso de los estudiantes, los ajustes individuales y grupales responden a un diagnóstico de destrezas habilidades, conocimientos que particularizan las mejores formas de aprender de los individuos o los grupos según sus características (Jorba y Casellas,1997).

Los ajustes al saber integran acciones de planificación y anticipación, de elaboración y de revisión. Estos ajustes de forma intencional- a nivel individual o grupal- buscan prever dificultades y flexibilizar contenidos, estrategias, recursos dependiendo de las características de los estudiantes. Realizar este tipo de ajustes beneficia principalmente, a quienes requieren Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en razón a discapacidades, trastornos o sencillamente a las diferencias y necesidades individuales de cada sujeto cuando pretende aprender (Ministerio de Educación Nacional- MEN, 2017b). Por otra parte, es importante también apoyar al estudiante en la identificación de un método de estudio y su estilo de aprendizaje según el área disciplinar para que ajuste estrategias más eficaces según su propia manera de aprender.

En cuanto a los ajustes al hacer se asocian con la aplicación de métodos, técnicas o estrategias de estudio propios y relacionados con las diversas áreas de conocimiento. Según Carrasco y otros (2010) aunque existen diferentes formas de enseñar y aprender, estas pueden sintetizarse en dos vías. La primera, prioriza el seguimiento de instrucciones al pie de la letra; es decir, cumplir normas, sin importar cómo y por qué aprenden o usan determinadas estrategias. Prácticamente, solo requieren imitar al maestro, porque realizar tareas más complejas les genera dificultad.

La segunda vía es más exigente, puesto que requiere un procedimiento para resolver una tarea. Esto lo lleva a planificar su manera de actuar, a reflexionar sobre qué

hacer, cómo hacerlo y por qué hacerlo. Enseñar estrategias para aprender ayuda a gestionar el aprendizaje de forma eficaz y autónoma. En suma, las dos vías producen resultados observables a pesar de que el proceso es diferente.

Los ajustes al sentir se relacionan con las emociones y estados anímicos que experimentan los sujetos participantes del acto educativo, y requieren estrategias de intervención personal o grupal. Algunas veces las dificultades en las relaciones en el aula se generan por falta o ausencia de empatía. Con respecto a la gestión de este sentimiento, Guilera y Batalla (2021) plantean que, si hay un bloqueo en la regulación emocional, la empatía se puede transformar en ansiedad y dolor. De ahí que, a partir de un modelo multidimensional que permite discriminar la empatía cognitiva y afectiva proponen entrenar la empatía en función del género.

Es así que, recomiendan entrenar la empatía cognitiva en hombres y sujetos con empatía baja, mientras que, proponen modular la empatía afectiva en mujeres y sujetos con empatía muy alta. Así, se puede reeducar la respuesta emocional inadecuada, al tiempo que, ofrecen soporte para la elaboración de experiencias personales.

Los relatos a continuación se vinculan con la categoría en análisis y señalan las múltiples variables que intervienen en la planeación de estrategias de aprendizaje y evaluación y la autorregulación multidimensional que los maestros requieren tener en cuenta:

- Las habilidades metacognitivas del estudiante; que reflexione sobre sus avances, sus dificultades, que se pregunte del porqué de las cosas y busque soluciones ante las adversidades y situaciones de conflicto cognitivo y convivencial. **(CM4SO)**
- Que sea integral, reflexivo y continuo. **(CM3IN)**
- Concientizándoles de la importancia de la autoevaluación, retroalimentando las actividades desarrolladas y dándoles la oportunidad de corregir sus errores. **(CM1MA)**
- A partir de la utilización de rúbricas, realizando retroalimentación constante. **(CM2LC)**
- Intentar corregir la pregunta y leer más sobre esa pregunta **(CE7)**
- Repesando mentalmente que respuesta di a cada pregunta realizada y buscando en Internet o en otras fuentes las preguntas que estaban mal y aprender de ellas. **(CE8)**
- Pues observo los errores e intento corregirlos, para así en próximas evaluaciones no volverlos a cometer **(CE9)**
- Utilizo portafolios físicos y digitales, socializo desde el comienzo del periodo los momentos evaluativos y las formas, utilizo rubricas, durante

el proceso hago seguimiento y después socializo indicando fortalezas y desaciertos. Bueno también se da espacio para la recuperación.

(CM6TI)

- Planeando al inicio de cada ciclo, la enseñanza de los conceptos y procesos de mayor relevancia y ajustando dicha planeación, según las dificultades, imprevistos y ritmos de aprendizaje. **(CM1MA)**
- Mis estudiantes saben que los evalúo diariamente y en todo momento: puntualidad, uso de vocabulario, participación en clase, entrega de trabajos, actitud frente a la clase y creo que es mi manera de regularla. Están tan acostumbrados que no necesito amenazarlos con una evaluación, porque saben que desde que ingresan al aula, inicia el proceso de observación. **(CM4SO)**
- Esta pregunta, se relaciona con la anterior. Desde el principio del año escolar soy enfática en que la evaluación se realizará en cada clase y durante la hora de la misma. Y cumplo durante todo el año con lo que se ha dicho. Reconocen que la participación activa es importante, si están tanto tiempo en el celular, me lo entregan por iniciativa propia; son conscientes del objetivo al ingresar al aula. **(CM4SO)**
- Iniciando el período les comparto el plan de trabajo con los objetivos, contenidos y posibles fechas de realización. Algunas veces al finalizar la clase, les anticipo sobre el trabajo que se va a realizar en la siguiente clase. **(GFM12C)**
- Yo esto lo veo como, desde dos puntos de vista, enseñar las técnicas de estudio en cada área. Y la otra es como los famosos ajustes del PIAR, aunque yo no los hago. Hacer como el ajuste como cuando uno empieza a preparar, uno dice bueno este estudiante yo creo que son capaces, estos son como para los estudiantes que ya tienen como mayor avance, bueno en el caso de la matemática, porque indiscutiblemente si el estudiante no tiene buenas bases, eso es muy complicado, es decir, y hoy en día está muy complicado porque llegan hasta en 11 y no se saben las tablas. **(GFM8MA)**

La evidencia encontrada en los relatos muestra que los estudiantes aplican las técnicas más conocidas para buscar respuestas y soluciones especialmente a sus errores de conocimiento; entre ellas: revisar para reforzar, corroborar contenidos con otras fuentes y autoevaluar su comprensión. De igual forma, se muestra que las acciones se orientan hacia la fase final del proceso; es decir, se busca regular a partir de los resultados, más no se enfatiza en la autorregulación durante el proceso ni en los procedimientos utilizados. De ahí, la necesidad de reforzar los instrumentos de apoyo tanto declarativos como procedimentales y actitudinales, para brindar una realimentación oportuna al realizar la corrección de errores en el camino.

Por su parte, los maestros reconocen la importancia de la autoevaluación al igual

que la reflexión metacognitiva, integral y continua en la cual se incluye lo cognitivo y convivencial. Igualmente, la búsqueda de alternativas de solución a las dificultades y adversidades que se presentan dan oportunidad para la corrección del error. Aunque, continúan priorizando la regulación a partir de los resultados y no de las evidencias parciales durante el proceso de aprendizaje. Por lo cual, es imperante que la reflexión trascienda el plano mental y se dirija principalmente a la acción. Por consiguiente, cobra importancia tanto el resultado como la forma de recorrer el camino hacia el aprendizaje. Además, la evaluación deja de ser una actividad al servicio de la selección de los mejores resultados, para estar al servicio de los verdaderos aprendizajes.

De acuerdo con Perrenoud (2008, p. 105) la regulación de los procesos de aprendizaje es poco eficaz “porque no siempre el docente llega a optimizar su evaluación y sus intervenciones”. Para hacerlo con mayor efectividad sería necesario que tuviera informaciones pertinentes y confiables, para interpretarlas correctamente en el momento oportuno e intervenir apropiadamente. Sin embargo, los maestros “no siempre están en situación de reflexionar y actuar con tranquilidad, habida cuenta de la urgencia y la incertidumbre que caracteriza el oficio del docente” (Perrenoud, 2008, p. 106). Esto hace que muchas regulaciones queden inacabadas o se brinde más atención a la regulación de la tarea que del aprendizaje, ya que la lógica que predomina es la del conocimiento y no la del aprendizaje.

Por el contrario, cuando la didáctica de la evaluación permite que el estudiante de forma proactiva tome más conciencia de su aprendizaje mediante la implicación en el proceso autoevaluativo y autorregulatorio se hace posible una regulación individualizada de los aprendizajes, lo cual conduce a la tan anhelada diferenciación de la acción pedagógica (Jorba y Casellas, 1997). Esta podría lograrse mediante la apuesta en la metacognición (Mateos, 2001); además, del desarrollo de prácticas e instrumentos de autoevaluación y apropiación de criterios de evaluación (Nunziati, 1990).

Por otra parte, en los relatos los maestros también muestran preocupación por temáticas como la inclusión, la enseñanza de los métodos de estudio según la disciplina, los instrumentos y las estrategias para enseñar y evaluar. De igual forma, se interesan por las actividades de anticipación como la planeación de guías con objetivos y criterios, así como, por hacer seguimiento y realimentación para hacer ajustes durante el

aprendizaje. En relación con la gestión del aula, resaltan el valor del acuerdo de los momentos evaluativos y otros factores como la regulación del uso del celular. Vale la pena resaltar que, a pesar de reconocer la importancia de atender a la discapacidad, hacer los ajustes no es de su agrado; aunque si hacen ajustes a la planeación.

El análisis anterior, permite detectar que la flexibilización es una característica básica para atender la diferenciación en el aula, así no se haga de forma tan consciente inicialmente. No obstante, progresivamente maestros y estudiantes alcanzan mayores grados de conciencia al reconocer que la homogeneidad no es una característica real en las aulas. De manera que, las acciones y decisiones deben variar; es decir, se necesita hacer regulaciones. He aquí la razón de realizar ajustes en tiempos, espacios y recursos; monitorear las necesidades individuales; gestionar de forma equitativa las ayudas ante los retos y dificultades que se puedan presentar.

De igual forma, corresponde al maestro enseñar al estudiante a aprender de modo metacognitivo y regulativo. De acuerdo con Carrasco y otros (2010) esto supone que haya claridad en el conocimiento declarativo – saber lo que hay que hacer-; el conocimiento procedimental –saberlo hacer-, el conocimiento condicional o función autorreguladora –controlarlo mientras se hace. Este aprendizaje metacognitivo se hace evidente cuando el estudiante conoce una serie de estrategias de aprendizaje, sabe para qué se usan, qué características tienen y cómo se aplican. Este saber les permite elegir las estrategias según las circunstancias, exigencias o las características personales. Además, el nivel de apropiación es mayor cuando se logra comprobar su eficacia y readaptar las estrategias o cambiarlas, en caso de no alcanzar el resultado esperado.

Finalmente, la calidad de los productos del aprendizaje depende de la calidad de la enseñanza y de la evaluación. Por ende, la toma de conciencia y la reflexión crítica tanto de maestros como estudiantes de las etapas y la interconexión de estos procesos son cruciales para la transformación de los resultados de la evaluación en la educación. A partir del análisis en torno a la *valoración autorregulativa* emerge el concepto **Autoconciencia crítica** el cual se distingue como la reflexión dinámica, metacognitiva y autorregulatoria que realiza el estudiante de las evidencias y los instrumentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que le permiten identificar sus avances, fortalezas y falencias cognitivas, operativas y emocionales mientras realiza un proceso de

aprendizaje.

Categoría: Mediador metacognitivo: *Transformador pedagógico*

Aunque calificar y medir los avances en el aprendizaje son acciones inherentes al rol del maestro, las funciones docentes se hacen más laudables cuando se concibe el conocimiento como el producto de un proceso de construcción que toma tiempo, requiere esfuerzos y diversos tipos de apoyo, entre ellos un sujeto que facilita el proceso de aprendizaje. Desde el enfoque constructivista el maestro es visto como un mediador de situaciones de enseñanza y aprendizaje (Vygotsky, 1978). Esto, lo convierte en un estratega quien a partir de la planeación diseña una serie de acciones pedagógicas que pone en funcionamiento, no solo para la comprensión de los contenidos y el desarrollo de habilidades, sino también para la construcción del conocimiento y el desarrollo de las funciones superiores (Vygotsky, 2009).

Es por ello, que esta planeación también debería incluir estrategias de anticipación, planificación, revisión, control y monitoreo; es decir, estrategias metacognitivas (Mateos, 2001) que orienten la reflexión durante el proceso constructivo. En este sentido, el rol del maestro se amplía y se transforma en un *mediador metacognitivo*. Este hace referencia a un sujeto enseñante que facilita una situación de aprendizaje mediante estrategias intencionadas que ayudan a la comprensión, al desarrollo de habilidades y a la reflexión necesarios en un proceso de aprendizaje.

Al respecto, del rol mediador docente, Ascorra y Crespo (2004, p.30) concluyen que,

...el rol docente es un eje central en direccionar y potenciar los saberes de los alumnos. Quiéralo o no, el profesor va a actuar como modelo para sus estudiantes e, inevitablemente, va a comunicar su voluntad y compromiso personales por incidir en la construcción de conocimientos que los alumnos realizan. En este contexto, pareciera ser que una voluntad más explícita o el adoptar una posición más definida y clara le ayudaría a los estudiantes a saber qué se desea construir y desde dónde se lo hace, actitudes que abiertamente se dirigen hacia lo metacognitivo.

Esta conciencia del maestro de lo que se requiere hacer para aprender encamina las decisiones pedagógicas relacionadas con las estrategias de enseñanza y evaluación, los recursos, la forma de conectar los contenidos. Igualmente, vislumbra posibles dificultades y la forma de solucionarlos con la participación de los estudiantes. Aun así,

no deja de lado el estudiante porque sabe que él debe hacerse partícipe de forma explícita en cada decisión, puesto que paulatinamente es quien debe asumir la responsabilidad de sus propios procesos.

El análisis del rol mediador continúa con base en los siguientes relatos de los participantes:

- Presentar al estudiante los conceptos que debe adquirir y las habilidades que debe alcanzar (objetivos de aprendizaje), mediar en el proceso de aprendizaje, con la utilización de estrategias innovadoras, medir los avances con instrumentos de evaluación dinámicos y retroalimentar para que el estudiante reconozca sus dificultades y trabaje en ellas. **(CM1MA)**
- El rol del maestro es el de facilitador, es decir, ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y actitudes positivas hacia el aprendizaje, en lugar de simplemente asignar calificaciones. **(CM2LC)**
- El maestro es un orientador, un agente dinamizador, innovador y motivador. Su rol es acompañar y mediar en las etapas del proceso de aprendizaje que presenten dificultades, sin caer en un rol de solucionador de problemas. **(CM3IN)**
- Mediador para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el estudiante. Es la persona que guía al estudiante en la búsqueda de su ser como estudiante, como aprendiz y qué puede hacer con ese aprendizaje. **(CM4SO)**
- Sí, tiene que planearse y debe ir de acuerdo a la temática y no solamente eso, sino qué hizo que cambiara a la persona, que quizá no está, en qué la modificó, si la llevó a ser mejor persona, a modificar su forma de adquirir conocimiento, el buscar para qué le sirve... **(GFM8MA)**

Los maestros coinciden en ver el papel del docente como un asesor y planificador de aprendizajes que dinamiza el proceso al facilitar los medios, seleccionar los conceptos y ayudar a desarrollar actitudes positivas, así como a reflexionar metacognitivamente. De igual forma, se percibe como un colaborador que acompaña en la búsqueda del ser estudiante y saber qué hacer con lo que aprende. En este proceso da a conocer las dificultades, motiva, orienta y realimenta. Finalmente, conviene señalar el carácter transformador que algunos maestros le asignan al rol docente. Consideran que este no solo busca una modificación del conocimiento previo, sino también, cambiar algún aspecto de la persona. Es decir, el aprendiente evoluciona en su cognición y en otras dimensiones de su desarrollo humano.

Como se observa en la realidad, un verdadero maestro no es sólo un guía. Es él quien hace posible un cambio, el cual inicia consigo mismo para posteriormente influir en

la persona que se encuentra en proceso de aprender. Es decir, se parte de un cambio en las personas para hacer posible una transformación de las acciones. Carrasco, Javaloyes y Calderero (2010, p. 26) hacen hincapié en esta capacidad humana modificadora,

Las diferencias humanas se manifiestan básicamente en el obrar de las personas. La persona como principio de actividad hace realidad las posibilidades que ésta tiene. En la persona radica la energía o fuerza necesaria para que la posibilidad se convierta en realidad o, con otras palabras, que una aptitud se manifieste en actos. Desde este punto de vista, la persona es causa de sus actos, y, en consecuencia, origen, porque es menester la actuación personal para que un acto se realice.

Ascorra y Crespo (2004) concluyen que con el simple hecho de presentarse como mediador del aprendizaje y adoptar una conducta estratégica al adaptar sus recursos metodológicos y personales a las necesidades de los estudiantes, el maestro ya favorece el conocimiento metacomprendivo de los estudiantes. Por lo que, es importante reconocer que existe un marco general de conductas y actitudes modeladas por el maestro que de forma implícita favorecen el desarrollo metacognitivo.

Ante este nuevo sentido del quehacer docente surge el concepto emergente ***Transformador pedagógico*** el cual se define como un sujeto mediador del ser, saber, sentir y hacer mientras guía y acompaña de forma dinámica el proceso de modificación cognitiva, social y personal de un aprendiente en un contexto de aprendizaje.

Categoría: Aproximación metodológica: *Flexibilidad metodológica disciplinar*

El acercamiento que cada maestro realiza al universo personal y grupal en un aula de clase es fundamental para realizar una lectura adecuada del contexto y determinar la forma de actuar con base en las características identificadas. En esta investigación se reconoce como *Aproximación metodológica* al plan de actuación intencionado de un maestro para enseñar y evaluar atendiendo a la diversidad en el aula. Este tipo de planificación aunado a la exploración del saber triádico; correspondiente a las habilidades, conocimientos, expectativas, intereses, inquietudes, comportamientos, actitudes y actuaciones, entre otros aspectos, aporta información valiosa para determinar las diferentes decisiones pedagógicas y didácticas al momento de emprender la construcción y correspondiente evaluación del conocimiento.

En toda aproximación metodológica que reconozca la diversidad en el aula, el

maestro acude a modalidades didácticas y evaluativas variadas y desafiantes que ponen en juego la motivación y el interés de los estudiantes, sus capacidades y dificultades, sus conocimientos previos y destrezas, entre otros aspectos. De igual forma, contempla una variedad de estrategias, herramientas e instrumentos de valoración y evaluación que puedan beneficiar a la mayor cantidad de estudiantes.

Para cumplir con este fin, es esencial que el maestro tenga una disposición flexible para la planeación y actuación en el aula; es decir, que se apoye en su rol de mediador de aprendizajes para el diseño de las acciones didácticas. Ascorra y Crespo (2004) aportan el análisis de tres niveles que se observan en el rol mediador del aprendizaje que realiza el maestro: metodológico mediacional, reflexivo profesional y afectivo. El primero hace referencia a las preguntas de cómo aprenden los estudiantes y las variables que inciden. Es un acercamiento dialógico con el que favorece el andamiaje hacia la construcción del saber y tiene en cuenta variables como la edad del niño y la cultura; es decir, la diversidad en el aula ocupa un papel central al momento de decidir. En el proceso se destacan oportunidades para cuestionar, averiguar, proponer por parte del estudiante.

El segundo nivel se relaciona con el nivel de profesionalismo que el maestro demuestra, el cual se acompaña de un carácter reflexivo que hace apertura al diálogo y al cuestionamiento. En este aspecto coincide con la práctica reflexiva del maestro propuesta por Perrenoud (2004 y 2010) y estudiada por Angels y Gómez (2014). Mediante este carácter intersubjetivo el maestro se reconoce como no poseedor de la verdad absoluta, sino como un apoyo para guiar, dar instrucciones y ayudar a comprender las tareas, con lo cual también permite la participación del estudiante en el diseño de opciones didácticas.

Finalmente, el nivel afectivo relacionado con la creación de contextos de aula en los que la interacción con el estudiante genera condiciones óptimas para la actividad constructiva. En ellas, se da sentido a lo que aprenden, se proponen vivencias significativas, se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes y se les brinda motivación. Todos estos elementos ayudan a constituir ambientes escolares tranquilos, seguros, en los cuales se pueda progresivamente ceder el control de la acción a los estudiantes mientras se brinda seguridad y confianza. Según Stainback y Stainback (2017, p. 74),

...Cuando los estudiantes se sienten “seguros” en sus aulas, no necesitan gastar energía en preocuparse por su bienestar físico ni por sus propiedades personales. Aprenden a ayudar a los demás y a compartir sus recursos, en vez de centrarse en defenderse y proteger sus pertenencias.

Aunado a los beneficios de un aula segura, la flexibilidad pedagógica del maestro cobra valor. Existen dos contextos en los que la flexibilidad se convierte en un atributo de la planeación o una facultad del maestro. En el primer caso, difícilmente existe un área disciplinar lo suficientemente rígida como para que no permita realizar adaptaciones a la forma como sus conocimientos se puedan enseñar y apropiar. En el segundo, gracias a la plasticidad cerebral que tienen los seres humanos, los sujetos enseñante y aprendiente pueden moldear su cerebro y desarrollar nuevas herramientas y estrategias para enseñar y aprender como reacción a la diversidad del entorno (Armstrong, 2012).

Los siguientes relatos dan cuenta de aspectos relacionados con esta variabilidad metodológica:

- Utilizando diferentes estrategias de evaluación como: evaluaciones escritas, proyectos, presentaciones orales, debates, portafolios, evaluaciones prácticas, entre otros. **(CM2LC)**
- Aplicando diversas estrategias de evaluación, observando aquellas que funcionan para las características del grupo, haciendo de esta una experiencia participativa y dando flexibilidad en los ritmos de aprendizaje, y teniendo en cuenta en todo momento el desarrollo de las competencias del área. **(CM3IN)**
- Al proveer la oportunidad de que los alumnos encuentren el medio y/o canal por el cual puedan expresar sus ideas de la mejor forma. No obstante, en el caso de tratar con objetos de conocimiento específicos (como lo son ejercicios de escritura de textos con características definidas) pueden favorecerse los espacios de discusión y crítica cooperativa para que los alumnos fortalezcan sus debilidades al interactuar con sus pares, al igual que con el docente. **(CM3IN)**
- Utilizando diferentes estrategias de valoración de los aprendizajes; actividades auditivas, de observación, de síntesis, procedimentales, experimentales que permitan a todos los estudiantes evidenciar lo que han aprendido de acuerdo con sus destrezas y habilidades. **(CM4SO)**
- Evaluaciones escritas y orales, participación en clase, juegos matemáticos, pero, sobre todo, explicación de aplicación de conceptos en situaciones reales, de manera presencial e individual. **(CM1MA)**

Los relatos de los maestros revelan el uso de una pluralidad de estrategias de evaluación multimodales: escritas, orales, auditivas, individuales, grupales, de aplicación, de síntesis, de observación, gamificadas, procedimentales, experimentales. Asimismo,

ponen de manifiesto la intencionalidad formativa que tiene la observación con respecto al funcionamiento de las estrategias según las características del grupo. De igual forma, en respuesta a la diversidad en el aula se observa que con el fin de atender los diferentes estilos de aprendizaje consideran espacios educativos que se tornan favorecedores para la discusión, la crítica, la interacción, la producción, la expresión, y la comprensión principalmente.

Estas dinámicas de participación grupales o individuales ayudan a incrementar el desarrollo de las funciones cognitivas superiores (Vygotsky, 2009) y aumentan la participación y el interés de un mayor número de estudiantes. Igualmente, favorece la atención a la neurodiversidad de los estudiantes y sus diferentes formas de asimilar, acomodar y apropiar el saber (Armstrong, 2012). En síntesis, este carácter maleable de las tareas y herramientas de aprendizaje con independencia del área disciplinar se convierte en una ventaja didáctica que licenciados y otros profesionales de la educación deben tener en cuenta cuando se pretende enseñar a aprender y a evaluar.

Con base en el anterior análisis surge el concepto emergente ***Flexibilidad metodológica disciplinar*** el cual hace referencia a la capacidad desarrollada que tienen los maestros de cualquier área del saber para diseñar planeaciones didácticas que contemplan estrategias multimodales y funcionales adaptadas a la diversidad de los aprendientes.

Categoría: Interrelación pedagógica proactiva: *Correlación estratégica*

Cuando se busca enseñar a aprender y aprender a aprender –necesidades generacionales del siglo XXI- hay que tener mayor claridad en los saberes, competencias y destrezas que requieren ser priorizados. Sumado a esto, los conocimientos preconcebidos, los disciplinares estandarizados, los cotidianos, los interdisciplinares también cobran importancia durante la lectura de contexto. Sin embargo, no se puede dejar de lado las capacidades cognitivas y disposición actitudinal del aprendiente. En suma, la *interrelación pedagógica proactiva* entre estos elementos se hace relevante. Esta se concibe como la interconexión positiva que se establece entre los diversos conocimientos involucrados al aprender; las capacidades existentes y en desarrollo; y la actitud propositiva que maestros y estudiantes activan para provocar un aprendizaje.

Esta interrelación exige del estudiante una disposición para aprender que se

caracteriza por ser consciente, responsable y crítica, evidenciada en actuaciones proactivas, enfocadas hacia el aprendizaje. No obstante, en las aulas se observa una actitud contraria por parte de un alto número de estudiantes quienes se mantienen pasivos, poco propositivos y conformistas. Esta situación conmina a los maestros a cambiar sus aproximaciones metodológicas de forma que se brinde más relevancia al contexto, a la aplicación del saber, a la atención de la diversidad y a incrementar la motivación de los estudiantes. Tareas arduas; pero, posibles si se establecen estrategias apropiadas y compartidas por maestros y estudiantes.

Para llevar a cabo con éxito estas tareas, es clave comprender que el ser humano es necesariamente relacional. Ahora bien, entendida la educación como un proceso permanente dirigido a desarrollar el potencial humano en todas las dimensiones, la comunicación es imprescindible (García, Ruiz y García, 2011). En ese caso, la comunicación debe ser vista no como un acto de transmisión de conocimientos, sino como un diálogo que se establece entre el maestro, el estudiante y los saberes en donde claramente está la intención de influir, de colaborar hacia un crecimiento, biológico, social, cultural, cognitivo. Un diálogo que conduce a la acción y es en las acciones donde las personas se construyen. Cada estudiante es un individuo que actúa y se va conformando como un sujeto único que desarrolla sus propias posibilidades, a la vez que interactúa con otros en la construcción de la sociedad (García, Ruiz y García, 2011).

A continuación, se presentan algunos relatos que muestran la relación entre la comunicación a partir de la evaluación y las acciones que realizan maestros y estudiantes de forma proactiva cuando el aprendizaje es su prioridad:

- La evaluación formadora también me sirve para poder, por ejemplo, integrar con las matemáticas, con la física, ahí se logra poder evidenciar esas... Porque a veces ellos fallan es por la parte de las matemáticas, no de la de la química como tal. Entonces, de esa forma se puede visualizar como un todo. Y básicamente el ICFES lo ve es así, o sea, está unida, las ciencias están unidas en el... ¿Cómo diríamos? en la misma tanda, van todas las ciencias. **(GFM12CI)**
- Dando la importancia a los intereses de los estudiantes y reconociendo realmente la diversidad porque a veces solo queda en el discurso y al planear estrategias de evaluación se utilizan las mismas porque esto implica mayor trabajo para el docente, tener en cuenta los referentes, pero trabajar al ritmo del estudiante, pero con procesos planeados y sustentados con metas de aprendizaje. **(CM6TI)**
- El rol es de una persona activa, que quiere realmente aprender; que

busca información, que se actualiza; que, si no entiende, busca estrategias para lograr comprender; que lee y se pregunta sobre lo que lee; que se interesa por conocer su entorno y las posibilidades que tiene como ser humano pensante. **(CM4SO)**

- Surge de los avances e intereses y ritmo del estudiante, el estudiante puede expresar otras formas de desarrollar el mismo proceso, y no solo repetir instrucciones, ejecuta los procesos, manifiesta sus aciertos y dificultades, compara los tiempos utilizados con las acciones propuestas, en las plataformas evidencia su aprendizaje, no debería verse solo por la nota o calificación, pero el sistema institucional así lo determina cada acción desarrollada el estudiante pide su recompensa, sin embargo algunos lo hacen porque desean aprender **(CM6TI)**
- El estudiante es un participante activo y autónomo en su propio proceso de aprendizaje. La evaluación se convierte en una herramienta para empoderar al estudiante, guiar su desarrollo y promover una comprensión profunda de su aprendizaje. **(CM2LC)**

Los relatos muestran que la interrelación pedagógica proactiva hace consciente al maestro de las conexiones multidisciplinares del conocimiento. Esto podría explicar las falencias que algunos estudiantes presentan en ciertas temáticas en razón a las deficiencias en procesos o conocimientos de otras áreas. Como es el caso de los conocimientos básicos en matemáticas requeridos para aplicar algunas fórmulas que se trabajan en química, o la habilidad de lectura crítica esencial para la redacción de ensayos filosóficos o económicos.

Por otra parte, la mayoría de los participantes consideran que, tener en cuenta los intereses de los estudiantes es primordial para reconocer la diversidad y trabajar según el ritmo del estudiante; aunque, muchas veces esta no pasa de ser un buen discurso, ya que los maestros consideran que esto les exige más trabajo. Esta situación podría contrarrestarse si el estudiante realmente demuestra interés y deseo de aprender; ya que, en ese caso indaga, pregunta, se interesa por su entorno. Demuestra que no sólo sigue instrucciones, sino que también, puede expresar o construir conocimiento de otras formas y no funciona solo por la calificación, sino por lo que realmente desea y necesita aprender (Perrenoud, 2011a). Es decir, un conocimiento para la vida y las competencias que le permitan alcanzarlo.

Este diálogo interno entre lo que sabe el estudiante, aquello que el maestro desea enseñar, el saber contextual y el proveniente de las diversas disciplinas, así como lo que él estudiante puede y hace para aprender, crea una relación clave que debe ser

considerada al planificar la enseñanza. Esta **correlación estratégica** que surge como concepto emergente hace referencia a la conexión consciente e intencional que los maestros establecen entre los contenidos a enseñar, los conocimientos previos y la interdisciplinariedad, además de las habilidades y destrezas a desarrollar con base en las diferencias individuales de los sujetos y las particularidades de su contexto.

Categoría: Autogestión consciente: *Organización Introspectiva*

La activa participación del estudiante en la construcción de los aprendizajes demuestra su deseo de aprender. Cuando esta disposición constante se torna progresiva se internalizan diversas acciones que le permiten al estudiante gestionar su pensar y su actuar. Es ahí cuando se convierte en protagonista responsable de lo que hace para aprender: elabora cronogramas, prioriza asignaturas, se cuestiona ante los errores, pide ayuda, usa los resultados para valorar lo que sabe y necesita reforzar. Es decir, realiza una *autogestión consciente*, la cual se define como la capacidad que tiene un sujeto para tomar conciencia de las situaciones y así, decidir, organizar y regular sus propias acciones.

El concepto de gestión proviene del ámbito administrativo y de liderazgo empresarial en el que se tienen en cuenta áreas de éxito que pueden ser trasladadas al ámbito educativo. Entre ellas: las relaciones importantes para la empresa, la eficiencia, la conciencia de los costos, la calidad, la comunicación con los proveedores, la velocidad de trabajo, la exactitud y el servicio (Khadem, Khadem, y Lorber, 2020). La gestión del aprendizaje y de la evaluación desde la acción del maestro y del estudiante encuentra bastante afinidad en estas áreas si la intención es hacer un trabajo exitoso.

De igual forma, para autogestionar los aprendizajes y conseguir los mejores resultados en las evaluaciones se pueden aplicar algunas recomendaciones de expertos en gestión. Khadem y otros (2020) consideran que la energía se debe enfocar hacia lo que el superior considera importante; pero hacen énfasis en que el cambio de las situaciones está en manos del sujeto que gestiona, por lo cual debe esforzarse en las metas priorizadas. Reconocen la importancia del cliente, la necesidad de recopilar buena información para saber si se está alcanzando el éxito y le otorgan poder al informe de enfoque o retroalimentación.

Como se indicó anteriormente, trasladados los conceptos y recomendaciones al plano educativo, autogestionar aprendizajes de forma consciente comprende organizar tiempos de estudio, de repaso, de descanso incluso actividades que le ayuden a equilibrar sus niveles de energía que no lo lleven a episodios de estrés. De igual forma, requiere que el estudiante reconozca cuáles son sus estrategias más efectivas para obtener mejores resultados y en caso de fallas reajustarlas a las necesidades. Además, a partir de los resultados un gestor de aprendizajes se apoya en la realimentación para reflexionar metacognitivamente y tomar decisiones. Estas actitudes y acciones lo convierten en un actor crítico y responsable capaz de autorregularse, solo o con el apoyo de mediadores ya sean pares, maestros, familiares. Incluso, puede apoyarse en medios tecnológicos. En fin, asume una mirada global de lo que desea, hace y obtiene para reflexionar y volver a actuar en consecuencia.

Estas características son propias de modos de gestión de clases democráticas en las que se busca un clima más optimista y positivo; por ende, el estudiante tiene más oportunidades para participar y hacerse responsable, tal y como lo expresan Huertas y Montero (2001, p. 160),

...En ellas es frecuente encontrar intentos de compromiso educativo, energía, pasión, interés por comunicar y hacerse entender. Como consecuencia de todo lo dicho, en un estilo democrático se impone la necesidad de dar a los alumnos un cierto nivel de autonomía que tiene que ser real y consecuente. Es decir, que se basa en la consideración auténtica de que el estudiante puede elegir entre alternativas que se le proponen y, por lo tanto, de las que acaba siendo responsable.

A continuación, se presentan algunos relatos que reconocen este componente de autogestión por parte del estudiante:

- El estudiante debe llegar a ser un sujeto crítico con consciencia del aprendizaje como proceso. De igual forma, debe ser capaz de autorregular su quehacer académico y de tomar medidas correctivas por propia cuenta. **(CM3IN)**
- Los estudiantes pueden implicarse al ser tomados en consideración para el establecimiento de los objetivos de aprendizaje...De igual forma, deben recibir no solo retroalimentación por parte del docente, sino también de sus pares. **(CM3IN)**
- Para que los estudiantes se autorregulen definitivamente utilizo plataformas con tiempos establecidos y también que le dan libertad de trabajar desde casa, en el colegio, de forma individual, en grupo, de tal

forma que ellos mismos determinen el tiempo, espacio en el que desarrollaran sus actividades, durante clase se solicitan informes que evidencian el proceso y que están también disponibles a cualquier momento. **(CM6TI)**

- La relevancia de la evaluación formadora recae en la capacidad de promover el autogestionamiento del aprendizaje. Cuando un estudiante es capaz de plantearse metas claras y diseñar herramientas que le permitan acercarse a lo planteado, el aprendizaje se potencia gracias a que él mismo se convierte en un sujeto autónomo, consciente de sus virtudes y defectos, por lo que puede abordar de forma más efectiva las situaciones adversas para potenciar su aprendizaje. **(GFM10IN)**
- Hago apuntes en mi cuaderno de las fechas en que me van a evaluar. **(CE6)**
- Primeramente, organizándome. ¿Qué materias haré primero? Para luego prepararme y empezar a hacer todas las actividades que tenga. **(CE8)**

Los maestros coinciden en la importancia de una actuación dinámica, consciente, propositiva y crítica del estudiante como un factor esencial que potencia el aprendizaje. También destacan que cuando él reconoce el valor de lo que aprende y se implica en la evaluación, empieza su proceso transformador hacia la autonomía. Mediante el apoyo de sus pares, la realimentación de sus maestros, la autoevaluación, la autocorrección y la autorregulación logra dirigirse hacia un proceso de autogestión. Igualmente, se destaca el uso de las tecnologías en algunas asignaturas para gestionar las tareas que puede realizar ubicuamente según su propia organización. Estos aspectos se ratifican con las respuestas de los estudiantes, quienes acuden a la autoorganización de los tiempos y las materias priorizadas para preparar sus actividades.

De acuerdo con Pont (2015) en el campo organizacional una organización es un sistema que se autoorganiza, autoconduce y autodetermina, por lo cual la autoorganización es una condición en cualquier tipo de organización. Con respecto a las características de las organizaciones Pont (2015, p. 41) considera que,

...son sistemas dinámicos y no lineales en los que convergen la estabilidad y la inestabilidad, la evolución y la revolución y, en consecuencia, son entidades caóticas por naturaleza. También son múltiples los actores que componen la organización y que influyen en ella de forma dinámica.

Con base en estas premisas, es posible concebir el aprendizaje como todo un sistema caótico en ocasiones; pero al mismo tiempo organizado y dinámico, en el que

intervienen diversos factores y sujetos como parte del mismo sistema. No obstante, la educación moderna reconoce que esta capacidad autoorganizativa siempre estará en manos del sujeto aprendiente quien a partir de una revisión y reflexión constante evoluciona con el tiempo. A partir de esta asunción surge el concepto emergente ***Organización introspectiva***, que se define como la disposición que tiene un sujeto para reflexionar y ordenar sus propias acciones teniendo en cuenta diversos factores internos y externos que le ayudan a tomar mejores decisiones para alcanzar sus metas.

Categoría: Diagnóstico propositivo: *Proyección fundamentada*

El *diagnóstico propositivo* se distingue por ser una exploración integral continua de las fortalezas y falencias en los conocimientos, habilidades, destrezas, emociones y actitudes de los estudiantes con el objetivo de brindar alternativas de apoyo para alcanzar aprendizajes y apoyar la formación humana. No es una actividad exclusivamente de carácter inicial, sino que se asume como una práctica de exploración durante el desarrollo de las clases y otros eventos escolares. En este proceso, el error se reconoce como un insumo para progresar, por lo cual, darlo a conocer y brindar los apoyos para corregirlos es fundamental. El compartir los resultados a tiempo permite identificar las alertas tempranas, hacer los ajustes y el seguimiento oportuno para el mejoramiento de los procesos, por ende, de los aprendizajes.

De acuerdo con Freire (2010) así como se requieren instrumentos para leer los textos, los maestros para hacer una lectura de las clases precisan de unas acciones exploratorias previas y permanentes que requieren reflexiones posteriores en conjunto con los estudiantes,

[...observar muy bien, comparar muy bien, intuir muy bien, imaginar muy bien, liberar muy bien nuestra sensibilidad, creer en los otros, pero no demasiado en lo que pensamos de los otros. Precisamos ejercitar la capacidad de *observar* registrando lo que observamos. Pero el registrar no se agota en el puro acto de fijar con pormenores lo observado tal como se nos dio. También significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras a las que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza. Todo este material debe ser siempre estudiado y reestudiado por la maestra que lo produce y por los alumnos de su clase. Freire (2010, p.91)

De hecho, a partir de este tipo de observaciones, diálogos y reflexiones los estudiantes pueden darse cuenta de lo que han aprendido, cómo lo han hecho y en qué

requieren reforzar o corregir. Por consiguiente, extendida esta actividad dialógica y reflexiva a los resultados es fundamental que se les den a conocer oportunamente para que cumplan su función diagnóstica y se puedan usar para regular la enseñanza, el aprendizaje, incluso la misma evaluación. Al mismo tiempo, los hallazgos de una evaluación diagnóstica propositiva permiten determinar la eficacia de las técnicas de estudio que utilizan los estudiantes.

Los relatos a continuación dejan ver el interés de los maestros por indagar el cómo se lleva a cabo el aprendizaje y las condiciones que lo posibilitan o lo dificultan:

- Se le da a conocer al estudiante las deficiencias que ha tenido y la forma de superarlas. **(EM5CI)**
- El trabajo en equipo y cooperativo. y sobre todo desde la evaluación identificar otras formas que sean eficaces para los mismos grupos. Es recomendable hacer un diagnóstico y empezar aplicar la evaluación y durante le procesos identificar fortalezas y debilidad e ir adaptando para las siguientes evaluaciones. Cuando identifico alegría y motivación en los estudiantes. La evaluación por los mismos integrantes del grupo y la socialización de los procesos hace que la evaluación sea eficiente. **(CM6TI)**
- Compartiendo momentos para conocer cómo van los procesos, las alertas tempranas en los resultados más bajos, los aspectos por mejorar, y el cumplimiento de los compromisos académicos y comportamentales. **(CM3IN)**
- Porque de esta manera el estudiante se da cuenta de lo que el mismo aprende o de lo que no y en todo caso aprendería de qué manera de estudio aprende más. **(CE8)**
- Autoevaluándome, ya sea yo mismo buscando ejercicios en Internet y viendo si soy capaz de resolverlos o en todo caso mirar probar otras formas de resolver estos mismos ejercicios ya sea diferente a la dada en clases. Para el momento posterior a la evaluación ya debo de saber cómo he aprendido y realmente cuanto sé. **(CE8)**
- La evaluación al ser periódica debe mantener un registro que le permita al estudiante volver a ella para considerar los puntos en los que debe mejorar y sobre los cuales ha presentado aciertos. **(CM3IN)**

De acuerdo con los relatos de los maestros, el diagnóstico es una estrategia de anticipación que los ayuda en la planificación de la enseñanza porque permite brindar formas de solucionar las falencias detectadas y adecuar las evaluaciones con base en los hallazgos. De igual forma, el estudiante puede detectar sus fortalezas o sus falencias y los apoyos que requiere para solucionarlas. Aparte, se observa que es crucial la lectura de la emocionalidad y la motivación de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje

y las temáticas a desarrollar. Asimismo, prestar atención a los compromisos comportamentales y académicos adquiridos para mejorar los desempeños en el aula y los resultados de aprendizaje resultan de importancia. A partir de esta lectura de la clase como texto (Freire, 2010) el educador la va comprendiendo,

...No temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto con que nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos. Estar prevenidos y abiertos a la comprensión de las *relaciones* entre los hechos, los datos y los objetos en la comprensión de la realidad. Nada de eso puede escapar de la tarea docente de la educadora en la "lectura" de su clase, con la que manifiesta a sus alumnos que su práctica docente no se limita sólo a la enseñanza mecánica de los contenidos. Y aún más, que la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos. (Freire, 2010, p.91)

Por otro lado, los maestros también encuentran que la socialización de los procesos y la evaluación de los integrantes de un equipo, ya sea cooperativo o colaborativo, aportan información valiosa y posibilitan otras formas de evaluar. Al parecer, la implicación de los estudiantes con sus distintas miradas; pero, con criterios claros y compartidos hacen más enriquecedor el proceso evaluativo.

Ahora bien, para los estudiantes cobra valor el diagnóstico porque les permite identificar sus estilos de aprendizaje y les da pistas sobre el método de estudio que les es más pertinente. La información tanto del diagnóstico como de los resultados de evaluación les permite autoevaluarse y buscar otras alternativas para mejorar sus aprendizajes, así como para corregir sus errores; por ejemplo, buscar otras fuentes o nuevas formas de resolver ejercicios. Esto, les permite saber cuánto y cómo han aprendido. Jorba y Casellas (1997, p. 44) resaltan la importancia de que ...“los mismos estudiantes sean conscientes de sus ideas, de los procedimientos que usan, de los obstáculos y dificultades con los que se han encontrado, etc”. Algunas veces los estudiantes creen que ya conocen los contenidos que van a aprender y esta falsa creencia se convierte en una dificultad mayor para el aprendizaje.

Con base en la funcionalidad del diagnóstico para el maestro y el aprendiente surge el concepto emergente ***Proyección fundamentada***, la cual se constituye en la planificación que realizan maestros y estudiantes con base en el contexto, el diagnóstico

y la evaluación de sus conocimientos, habilidades, destrezas, emociones, intereses, motivaciones incluyendo sus falencias, con el fin de diseñar un plan de acción.

Categoría: Comunicación pertinente: *Enfoque dialógico*

El hombre es un ser social y comunicativo que necesita a los otros para desarrollarse y posibilitar su educación. Según García, Ruíz y García (2011, p.86),

...es un ser caracterizado por la apertura, rasgo específico del ser humano que le hace capaz de salir de sí mismo, de preocuparse en realizar su existencia y buscar el sentido de la misma en una constante interacción con sus iguales. Gracias a ella es capaz de comprender al otro, de ponerse en el lugar del otro, de descifrar la realidad fuera de sí mismo y de intervenir en ella. Este carácter relacional, dialógico, se desprende de la necesidad de interacción de todo ser humano.

Por lo anterior, la práctica dialógica en las aulas es un factor determinante de las buenas o malas relaciones entre estudiantes y maestros. Desde hace décadas aquellas aulas herméticas al diálogo donde priman las órdenes y la obediencia están llamadas a desaparecer. Los vientos de la democracia han llegado a la educación moderna por lo que la *comunicación pertinente* sin duda cobra importancia para el mejoramiento del clima de aula. Esta se reconoce como un acto dialógico y empático en el que se expresan ideas o inquietudes, se formulan preguntas y se aportan opiniones en un ambiente de respeto y escucha activa.

Este tipo de comunicación favorece la constitución de ambientes de aula democráticos en los que la participación de los estudiantes se incrementa con relaciones horizontales respetuosas, donde el miedo desaparece y se confía en el otro para expresarse con mayor libertad (Freire, 2004, 2005). Estos ambientes encuentran en la concertación una estrategia para la puesta en marcha de prácticas educativas más participativas. En ellas, mediante objetivos, criterios, estrategias, instrumentos y metodologías claras y conocidas por estudiantes y maestros se avanza hacia la construcción de aprendizajes más significativos y duraderos (Jorba y Casellas, 1997).

A decir verdad, esta significancia se fortalece con el seguimiento formativo que realiza el maestro, el cual se nutre del diálogo entablado con el estudiante mientras se brinda realimentación al hacer, y tras la valoración de los resultados a partir de diferentes estrategias, métodos o tipos de evaluación. Igualmente, el estudiante enriquece su

formación como sujeto social por medio de la acción mediadora y dialógica con sus pares. Este es un juego complejo en el cual se mezclan expectativas, significados, sentidos, afectos, incluso recursos no verbales. Es decir, una telaraña de funciones y procesos en el que la comunicación es el elemento más potente para la formación de la persona y la sociedad (Huertas y Montero, 2001).

Seguidamente, se presentan algunos relatos que muestran la relevancia del componente comunicativo para la optimización de las interacciones en el aula:

- El diálogo basado en el respeto. Desde ciencias sociales, se realizan actividades de discusión, de participación activa, a través del diálogo socrático que permite indagar y buscar alternativas de solución en los estudiantes para lograr su participación activa. Desde mi punto de vista, en el aula debe primar la confianza, la disciplina, donde exista escucha activa y se evidencie un ambiente democrático. **(CM4SO)**
- Comunicándoles claramente los criterios de evaluación al comienzo de la actividad. Dándoles ejemplos concretos de lo que se busca que ellos aprendan. Realizando la retroalimentación constante. **(CM2LC)**
- Presentándolos al inicio del año escolar, recordándolos durante todo el proceso de aprendizaje y teniéndolos en cuenta durante los procesos evaluativos. **(CM1MA)**
- Se establece cada vez que se inicia una guía con los aprendizajes, se evidencian los momentos y productos a evaluar y se incluye un rubrica de aprendizajes, se hacen explícitos cada uno de los criterios que se incluyen en los portafolios y además en la plataforma institucional. **(CM6TI)**
- creo que, a través del diálogo, tiene que haber cercanía entre el que enseña y el que aprende. **(GFM8MA)**

Los relatos señalan que la comunicación y reiteración continua de los criterios de evaluación al inicio de las unidades o clases; con ejemplos concretos de lo que se aprenderá permite a los estudiantes tener una visión más clara de hacia dónde se dirigen y qué se espera de ellos. Es más, ratifican que la comunicación maestro-estudiante en un ambiente de confianza, disciplina y escucha activa es un factor democrático positivo para el mejoramiento del ambiente de aula.

Huertas y Montero (2001) indican que algunas veces los maestros no se callan porque creen que callarse es sinónimo de desconocimiento y abre la vía para perder el control de la clase. No obstante, cuando se quiere fomentar un aprendizaje reflexivo y constructivo hay que sacar tiempo para elaborar, intervenir con los otros, por eso también hay que aprender a hacer buen uso de los silencios. Según los autores, el pensamiento

más flexible y potente es el dialógico, puesto que es la condición fundamental de la conciencia.

A través de la comunicación el estudiante expresa su manera de entender la vida, de interpretar su entorno y de ser posible ayudar a transformarlo. El contacto que se establece entre los agentes comunicativos les permite transmitir su manera de pensar, de sentir; incluso, lo que pretenden. Igualmente les facilita interpretar y comprender las posibles situaciones en las que interactúan para alcanzar sus objetivos. Según, García, Ruíz y García (2011, p. 95) “la comunicación es la expresión de la relación personal y de la humanización, por lo que la actividad educativa tiene que ser, antes que nada, actividad comunicativa”.

Es así que, el concepto emergente **Enfoque dialógico** surge como elemento clave para el aprendizaje y la evaluación y se reconoce como la orientación comunicativa pertinente que caracteriza un aula democrática favorecedora de la construcción de aprendizajes significativos y evaluaciones reflexivas, formativas y formadoras.

Categoría: Ambiente seguro: Contexto socioafectivo edificante

El clima de aula es la percepción que docentes y estudiantes tienen de lo que acontece en el aula. Para analizarlo se tiene en cuenta las relaciones socioafectivas entre pares y con los profesores, la forma como se trabaja, así como las normas y su cumplimiento, incluso las características físicas del aula. Más aún, los valores, las emociones y la cultura institucional también se incluyen. Desde la neuropedagogía se reconoce a la metodología docente como punto clave para crear ambientes propicios para aprender; es decir, ambientes seguros (Pérez y Asensi, 2021). Un ambiente seguro es un entorno en el cual sus miembros se sienten tranquilos al participar o expresarse porque está libre de condiciones o circunstancias que provocan miedo. Mora (2013, p. 53) al respecto, afirma que ...“un ambiente estable, estimulante y protector construye en el cerebro infantil los pilares sólidos para una enseñanza efectiva”.

En un ambiente con estas características se percibe un clima de seguridad y bienestar que condiciona el desarrollo de vínculos sociales entre estudiantes y maestros (Pérez y Asensi, 2021). En él, las actitudes de los estudiantes y de los maestros se tornan menos hostiles, hay disposición para el diálogo y la búsqueda de soluciones a los problemas y dificultades que se presentan a nivel cognitivo, académico, actitudinal y

convivencial que afectan el éxito académico. El docente en su rol de observador y mediador identifica aspectos de su entorno que le ayudan a diseñar las actividades de aprendizaje, a prever posibles dificultades y planear formas de solucionarlas. De igual forma, está atento a los diversos caminos que los estudiantes usan para resolver los problemas y a las carencias que se pueden presentar en sus contextos, por ejemplo, los recursos tecnológicos y falta de sentido de pertenencia a la comunidad.

Estos ambientes escolares y de aula favorecen las relaciones interpersonales mediante la orientación del maestro, el establecimiento de consenso y el diálogo, lo cual se logra a través de la evaluación formativa. Esta, posibilita la generación de un cambio en las expectativas de aprendizaje, la responsabilidad del aprendizaje, y la finalidad de la evaluación (Popham, 2013). Progresivamente, estudiantes y maestros asumen que el aprendizaje se da para todos independientemente de sus aptitudes académicas. Los estudiantes van incrementando la responsabilidad de su propio aprendizaje y del de sus pares. Adicionalmente, los datos obtenidos de los diferentes tipos de evaluaciones se convierten en la base para los ajustes didácticos y las técnicas de aprendizaje de los estudiantes. He ahí, el poder transformador desde la evaluación formativa (Popham, 2013).

A continuación, se seleccionan algunos relatos que señalan la importancia del clima de aula para el desarrollo armónico de las clases:

- Creo espacios de discusión para que los estudiantes se autoevalúen y se sientan seguros de compartir sus pensamientos y reflexiones sobre su aprendizaje sin temor a juicios negativos. Dedico tiempo a revisar con los estudiantes los resultados de los trabajos y evaluaciones para escucharlos e invitarlos a reflexionar. **(CM2LC)**
- Sí, y a mí en el sentido de la formación lo veo como para qué me sirve en mi vida, qué me aporta esto y de qué manera lo puedo utilizar en cada uno de los aspectos que tienen que ver con la formación académica y ciudadana, etcétera. **(GFM8MA)**
- o a veces uno no se da cuenta que la pregunta se podía resolver de varias maneras. **(GFM12CI)**
- Bueno, ahí sigo con lo que decían los profes. El diálogo, preguntándoles a ellos qué dificultades tuvieron. Y cuando, por ejemplo, yo me doy cuenta que muchos fallaron en esa tarea, en esa actividad. Entonces les pregunto para yo poder conocer, qué cosas pudo haber, qué dificultades pudieron haber tenido y he encontrado, que a veces cosas que yo no había tenido en cuenta en la parte del estudiante, esas cosas fueron las que fallaron, o sea, por ejemplo, que yo suponía que los estudiantes tenían todos acceso

para tener una tarea en internet, sacar una tarea de Internet, pero resulta que no, todos no la tenían y eso les dificultó traer la tarea. **(GFM11SO)**

- Estoy de acuerdo. Los maestros deben ser capaces de entablar relaciones empáticas con sus estudiantes que les permitan conocer la dinámica de la forma como los estudiantes organizan la información y la gestionan. A partir del establecimiento de esta forma de trabajo, los estudiantes entran en un ambiente de confianza en la que la figura del docente no es la del juez, sino la de mediador, por lo que pueden abrirse ante las dificultades presentadas y pedir consejo y guía para solventarlas. No obstante, el maestro no debe esperar a que los estudiantes decidan hablar, sus capacidades de observación y análisis de los procesos deben estar activas todo el tiempo, permitiéndole adelantarse a posibles dificultades teniendo como base la experiencia de trabajo previa con ellos. **(GFM10IN)**

Las voces de los participantes señalan que los puentes de comunicación afectivos entre docentes y estudiantes posibilitan espacios de discusión seguros para la vivencia de aprendizajes. Igualmente, se tornan seguros para compartir pensamientos, opiniones y hacer autoevaluaciones reflexivas sin temor. Destacan al docente como sujeto mediador a quien se acude en busca de guía y no como juez. De hecho, lo resaltan como un ser observador y analítico que proyecta las posibles dificultades que un estudiante puede enfrentar y las intenta solucionar con base en su experticia. Sin embargo, reconocen también que algunas veces desconocen el contexto de sus estudiantes, lo cual afecta en ciertas ocasiones los resultados del aprendizaje.

De acuerdo con Huertas y Montero (2001, p.162)” cuando los estudiantes empiezan a tener experiencias positivas en el trabajo grupal, desarrollan un alto nivel de seguridad intelectual que les permite desafiar las ideas de los otros y, especialmente, reflexionar.” Así, la confianza en los otros repercute en aprendizajes más profundos y significativos. Lo anterior, deja ver la necesidad educativa generacional de llevar a cabo aprendizajes significativos y colaborativos para construir sociedades pacíficas, solidarias y equitativas que otorgan importancia al componente socioemocional como lo plantea Alzate, Bedoya, Fajardo, Hoyos y Ocampo (2020, p.261),

...puede pensarse una propuesta de educación emocional para la paz como un proceso que comprometa la toma de conciencia crítica, la reflexión alrededor de la experiencia cotidiana, el fomento de la expresión libre y la participación, llevando a la práctica los principios de convivencia y solidaridad. Sin lugar a dudas, se debe propender por una educación orientada a que los estudiantes aprendan a convivir, tengan un mejor desarrollo y pongan en práctica las habilidades sociales necesarias para la

existencia de una cultura de paz, una cultura que requiere necesariamente de la educación emocional.

Este tipo de educación es posible en un **contexto socioafectivo edificante**, el cual se constituye en un concepto emergente que alude al carácter empático y armónico entre las relaciones y las actuaciones de las personas que rodean al estudiante en sus entornos de desarrollo y le facilitan aprendizajes para la vida.

Categoría: Apoyo en la otredad: Construcción cognitiva colaborativa

Con base en los resultados de las pruebas diagnósticas y la exploración del saber triádico, maestros y estudiantes pueden darse cuenta de los puntos de inicio individual o grupal ante cualquier proceso de aprendizaje. Estos ejercicios de diagnosis y prognosis permiten establecer comparaciones entre el punto inicial, los avances y los resultados finales. Sin embargo, se hacen necesarias otras revisiones periódicas durante el proceso para realizar las correcciones, ya sea de las actuaciones o de los productos de aprendizaje que se encuentran en desarrollo.

En este recorrido, el *apoyo en la otredad* es una estrategia valiosa de aprendizaje y realimentación. Esta se reconoce como la participación de otros sujetos que permite visualizar desde diferentes puntos las evidencias del progreso del aprendizaje y con sus aportes se ayuda a construir mejores bases cognitivas y sociales. De acuerdo con Huertas y Montero (2002, p. 162): ...“mediante el esfuerzo de todos, se garantiza el éxito y el progreso individual, y de esta manera se consigue aprender; pero sobre todo lo más importante: se facilita el querer aprender”. Además, cuando los maestros hacen que los estudiantes compartan ante una audiencia los productos de aprendizaje contruidos de forma individual o en equipo, la modificación cognitiva y las relaciones interpersonales se incrementan. La interacción que se genera entre el conocimiento, el aprendiente y quienes escuchan hace que se convierta en una experiencia enriquecedora. Para Vargas-Manrique (2016, p. 209) educar desde la otredad supone,

...reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico.

El apoyo en la otredad, es contrario a la individualidad, genera una relación de

comprensión, empatía e igualdad desde relaciones horizontales dialógicas y no centradas en la autoridad. Vargas-Manrique (2016, p. 209) plantea que la educación desde la otredad concibe ...“la constitución y adquisición del conocimiento, la formación emocional, ética y estética desde la perspectiva dialógica en el acto pedagógico”. Para hacer realidad este apoyo en los otros se requieren estrategias dialógicas positivas las cuales se convierten en puentes pedagógicos que ...“ayudan a tomar conciencia de lo accesible que es el éxito con la ayuda de los otros “(Huertas y Montero, 2001, p. 162).

Estos puentes hacen referencia a cualquier actividad comunicativa que sirve de enlace entre el estado inicial del conocimiento y el avance tras la intervención de un mediador. Entre los puentes que tienen este carácter dialógico y que se efectúan antes, durante y después de las explicaciones están: las preguntas indagatorias de presaberes, los cuestionamientos permanentes en clase, la participación espontánea, las charlas realimentadoras, los criterios autoevaluativos iniciales, las reflexiones sobre la práctica y los resultados.

Por otra parte, la comunicación del error se asume como un puente que conduce a la reflexión personal y grupal, al igual que a una toma de conciencia de los aciertos y los errores para tener en cuenta en situaciones futuras de aprendizaje. De igual forma, son funcionales las entrevistas espontáneas que realizan los maestros a sus estudiantes para indagar sobre las estrategias que utilizan para realizar sus actividades, las cuales indican qué tipo de procesos cognitivos y procedimentales efectúan al ejecutar las tareas de aprendizaje y al ser evaluados.

De acuerdo con Freire (2005) la educación cumple una función de humanización y tiene en su horizonte la práctica de la libertad. Una libertad solidaria y dialógica en la que la comunicación se fundamenta en la pluralidad y el respeto. Para educadores como Freire (2004) enseñar exige disponibilidad para el diálogo y sobre todo, respeto por el educando y por su concepción del mundo. Este diálogo permite el encuentro entre sujetos interculturales, comunicativos y de recreación de saberes (Vila, Sierra y Álvarez ,2021). Es por esto que, entre más puentes pedagógicos se puedan entablar durante todo el proceso de construcción de aprendizaje es más benéfico para el aprendiente.

Los siguientes relatos resaltan el papel del otro en el trabajo colaborativo y la socialización de productos de aprendizaje. Igualmente, revelan la frecuente necesidad de

diálogo entre maestros y estudiantes; no obstante, revelan que la iniciativa proviene casi siempre del maestro:

- Cada proceso debe iniciarse con un ejercicio de exploración de saberes que le permitan al estudiante ser consciente del punto en el que se encuentra al iniciar un proyecto o ruta de aprendizaje. Igualmente, deben existir revisiones periódicas que permitan realizar correcciones de las actuaciones y sobre los productos de aprendizaje que se hayan comenzado a desarrollar. Al final del proceso, el producto elaborado debe ser compartido a una audiencia o público que pueda interactuar con él y evaluarlo. De esta forma, el estudiante tendrá como referencia su propia percepción del proceso, la evaluación del docente y la de la audiencia que interactuó con su producto. **(CM3IN)**
- La regulación se hace con los pares de los equipos de trabajos, cuando desarrollan por ejemplos sus proyectos de robótica se ayudan y evalúan, de igual forma trabajan colaborativamente con ejercicios de programación en donde mediante aplicaciones se favorece el trabajo entre pares. También de acuerdo a los tiempos se va evaluando el proceso en cada uno de los momentos de la guía. **(CM6TI)**
- Los estudiantes reflexionan sobre su trabajo cuando socializan el proceso, cuando durante el proceso se apoyan con compañeros para mejorar sus trabajos y solucionar dificultades en las actividades propuestas y cuando ya se termina el periodo con autoevaluación y la rúbrica que le permite ver los avances logrados y por su puesto las valoraciones que llevan en la plataforma. **(CM6TI)**
- El antes: cuando hago preguntas sobre saberes previos. Durante: Cuando les pregunto qué han entendido, o cuando realizan organizadores gráficos sobre el tema. Después: cuando realizo la retroalimentación y les pido que se autoevalúen y corrijan. **(CM2LC)**
- Pido a los estudiantes que reflexionen sobre lo que han aprendido, que identifiquen lo que necesitan mejorar y reconozcan sus logros. **(CM2LC)**
- Durante mis clases saben que, si se equivocan al contestar, no hay problema y que están en proceso de aprendizaje. Cuando esto ocurre, empiezo a dar ideas, a guiarlos, a mediar y reflexionar el por qué no es la respuesta correcta. Finalmente, logran identificar la verdadera; se evidencia entonces, una emoción positiva por parte de ellos y mía. Trato que la clase no sea un monólogo, sino que haya participación por parte de todos sin miedo a ser juzgados por equivocarse. **(CM4SO)**
- Es complicado cuando no hay cultura del aprendizaje desde la casa. Trato de asignarles trabajos de consulta para que lleguen con algo de información a la clase y así puedan participar más. **(CM4SO)**
- Por ejemplo, yo lo hago de manera directa. O sea, yo pregunto ¿Hubo algún problema? Entonces, algunos, el estudiante reacciona, algunos se quedan callados porque les da miedo y otros sí lo hacen, sí preguntan. Entonces, yo trato de traer a colación el tema que requería para poder resolver lo que está ahí. Entonces ahí me doy cuenta si falló fue por conceptos pasados que no sabía, o por algún problema con la

matemática que no lo puedo resolver, o por el despeje de las fórmulas que no sabe cómo hacerlo. Entonces, pues ahí a grosso modo se puede, pero ya de forma directa. **(GFM12CI)**

Los participantes encuentran en la reflexión que se produce al socializar los trabajos ante una audiencia, una forma de apoyar la construcción de aprendizajes, puesto que se da la oportunidad para que otros puedan ayudarlos a mejorar a partir de sus críticas y posibles soluciones a las dificultades que se les presentan. Al mismo tiempo, identifican como positiva la regulación con pares en los equipos de trabajo y la utilidad de la rúbrica para ver los avances en los procesos de autoevaluación individual y grupal. Los maestros consideran como ganancia la integración de diversos procesos evaluativos; entre ellos: la autopercepción, la heteroevaluación del docente y los aportes de la audiencia.

De acuerdo con Vygotsky (2009) el trabajo con otros- y especialmente con pares en actividades colaborativas donde el lenguaje es un mediador social- favorecen la construcción del conocimiento y la apropiación de la cultura. Además, de promover mejores condiciones para el aprendizaje social (Huertas y Montero, 2001) y la inclusión de personas neurodiversas (Armstrong, 2012; Caballero, 2019). Igualmente, Gamboa (2019) amplía este círculo de apoyo con la idea de la zona de desarrollo próximo de los grupos, los docentes, los directivos, y la familia del estudiante.

Los participantes también mencionan una serie de actividades anticipatorias como el diálogo para identificar los saberes previos, el cuestionamiento permanente en clase sobre lo que están aprendiendo, la realimentación como base para la corrección, la reflexión sobre la acción y el conocimiento. Estas acciones hacen parte de una práctica reflexiva en su tarea de enseñar (Perrenoud, 2004). El diálogo y la corrección son vistos como puentes para transformar el error en aprendizaje. Libre de miedo, el error por sí mismo se convierte en un medio para aprender. Igualmente, resaltan el papel del trabajo en casa como una estrategia anticipatoria que incrementa la participación en el aula.

Las actividades anticipatorias permiten realizar una exploración de saberes o errores que facilitan la identificación de los posibles problemas cuando se presentan dificultades al aprender o proyectar un posible éxito dependiendo de las condiciones de la información recopilada. Esto permite una mejor comprensión del estado del aprendizaje; aunque sin ser concluyentes sus interpretaciones. En suma, esos diálogos

exploratorios que surgen a partir de las estrategias denominadas puentes pedagógicos se transforman en momentos dialógicos que entablan maestros y estudiantes antes, durante y después de las actividades de aprendizaje. Estos se efectúan con el fin de indagar información que permite identificar el estado de los conocimientos, actitudes, procedimientos y habilidades que han alcanzado los estudiantes.

Desde esta perspectiva constructivista social que explica el aprendizaje en términos de la interacción social apoyada en el lenguaje como mediador, surge el concepto emergente ***construcción cognitiva colaborativa***. Este se reconoce como el proceso de co-creación en equipos de trabajo que contribuyen a la modificación de las estructuras mentales a partir de experiencias de aprendizaje y evaluación desafiantes que priorizan la comunicación como elemento mediador.

Categoría: Sentido transformador: *Autoconstrucción sociocultural y académica*

El verdadero aprendizaje parte del interés y la disposición de querer aprender. Al integrar la cotidianidad los estudiantes ganan interés en lo que aprenden y cuando estos aprendizajes se someten a un análisis y reflexión sobre las fortalezas individuales y grupales adquiere mayor poder para la reconstrucción cognitiva y social, así como para su desarrollo humano. Como se ha indicado, entablar relaciones de los contenidos con el mundo real otorga una conexión que da mayor sentido a lo que se intenta enseñar en el aula. Cuando se aplica este conocimiento en situaciones reales incrementa su nivel de transferencia y de interés ya que el estudiante reconoce que lo que ocurre en el aula no está desconectado del mundo y le sirve para relacionarse con él (Inostroza de Celis y Sepúlveda, 2016).

Por otra parte, Gamboa (2019) valora el aprendizaje desde una mirada integradora; pero, no la asocia solamente a la cotidianidad, sino que le asigna atributos específicos a la orientación del proceso de enseñanza, lo cual también incide en la manera de concebir la evaluación. Para Gamboa (2019) el aprendizaje es un proceso dialéctico, regulado, constructivo y significativo, de apropiación individual de experiencias sociales que se dan a lo largo de la vida. Además, es producto de la actividad y al mismo tiempo es el resultado de esta. Este tipo de aprendizaje genera un resultado que tiene impacto personal y social, lo que exige del maestro y del estudiante un sentido crítico y de responsabilidad para transformar sus esquemas cognitivos, la manera como

interactúa y actúa, así como las formas de revisar el proceso para alcanzar los aprendizajes. En términos de Mora (2013, p. 91) “aprender es, en su esencia, ser capaz de sobrevivir.”

Visto el aprendizaje desde estas dos perspectivas integradoras de la realidad, la evaluación entonces adquiere un *sentido transformador*. Este se define como la capacidad que tiene la evaluación para generar cambios significativos en el sujeto que aprende y su entorno. Huertas y Montero (2001, p.27) afirman que “cuando una persona aprende no sólo reconstruye los conocimientos previos que tenía sobre el tema anterior, sino que muchos otros aspectos de sus conocimientos, ideas, actitudes y afectos también se ven, en alguna medida, modificados”. En síntesis, los autores concluyen que las personas se construyen a partir de las experiencias de vida que encuentran en su camino.

Esta capacidad transformadora se ve potenciada a través de la multimodalidad evaluativa en la que se combina la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. A través de estas modalidades se dan las diversas etapas de revisión de los productos de aprendizaje en los cuales maestros y estudiantes asumen responsabilidades según sus roles. No obstante, es el estudiante quien debe asumir mayor compromiso para realizar sus reflexiones, correcciones y ajustes, porque es la vía directa hacia su autonomía. De forma similar, “parece que las escuelas que gozan de la virtud de haber reflexionado sobre sus propósitos educativos consiguen un contexto de enseñanza más nítido, de forma que, incluso, se dan hasta menos casos de ausentismo escolar.” (Huertas y Montero, 2001, p. 157).

En los siguientes relatos se revelan diversas posiciones de los maestros con respecto a la finalidad de la evaluación formadora y aspectos relacionados con la categoría en análisis:

- Debe existir espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que propicien el autoanálisis, la reflexión, aspectos por mejorar, las fortalezas individuales y grupales. **(CM3IN)**
- La corrección de errores permite la reformulación de la forma en la que un producto de aprendizaje es presentado y de los procesos que llevaron a ellos. Por tanto, sirven como un nuevo punto de partida que re-organizar la forma cómo se analiza el objeto de conocimiento que se esté estudiando. En este mismo sentido, los aciertos permiten establecer una dinámica de autogestión que le permite al estudiante desarrollar métodos propios para expresar sus ideas. **(CM3IN)**
- Para mí, en primer lugar, la evaluación formadora debe ser consciente.

Creo firmemente en que cualquier proceso de aprendizaje parte del interés y la disposición de querer hacer algo. En segundo lugar, debe darse en el marco de un proceso que considera distintas etapas de revisión sobre las que se deben asignar roles y responsabilidades, teniendo como base que el trabajo debe ser, mayoritariamente, realizado por los estudiantes. Por último, no puede terminar en una conversación unidireccional entre docente-alumno; por el contrario, debe generar un producto que pueda ser llevado a un campo real sobre el que interactúen sujetos reales y pueda darse una retroalimentación más variada en términos de impacto social. **(GFM10IN)**

- El estudiante debe reconocer que lo que aprende no está desconectado del mundo, sino que constituye una forma de relacionarse con él, por lo que la socialización de los productos elaborados, así como de la crítica recibida por terceros, pueden ayudar a edificar un sentido de responsabilidad y de entrega mayor **(GFM10IN)**
- Yo considero que una motivación es poder trabajar con la parte día a día, integrar el conocimiento con sus labores, con la cotidianidad. O sea, que no son procesos aislados que ocurren por allá en un laboratorio, metido por allá en la NASA. No, que ocurren día a día, o sea, Y que son importantes para, al menos por cultura general, saber qué está pasando. Entonces, para mí eso es algo que los puede llevar a que les guste lo que están haciendo, se motiven por lo que están haciendo y vean un poquito más allá lo que no quieren. **(GFM12CI)**

Los participantes indican que se requieren espacios para analizar y reflexionar en los que participen distintos sujetos; es decir, se efectúen auto, co y hetero evaluaciones para mejorar aspectos a nivel individual y grupal. Ven en la corrección de los errores un punto de partida para reorganizar lo que se estudia. Por otra parte, consideran que el estudiante le da valor a lo que aprende y se motiva cuando este conocimiento parte de su interés, se relaciona con su cotidianidad o la vida y lo presenta a un público real con quien interactúa y críticamente lo evalúa.

Desde la visión de los maestros, el error también es visto como un elemento que permite reformular el acercamiento al aprendizaje, revisar qué tan significativo, constructivo y regulado ha sido. De esta manera, la realimentación y el ajuste se conviertan en un nuevo punto de partida para dar más sentido al creciente aprendizaje, no sólo a nivel académico sino también social y consecuentemente cultural, al reconocer la importancia e influencia de la cultura y el entorno en el aprendizaje. Visto desde la neurociencia, aprender algo nuevo significa, “cambiar el cerebro” (Mora, 2013, p.161).

En este sentido, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación confluyen en un

proceso co-constructivo en el que el sujeto, junto a otros, participa como agente de propio desarrollo y transformación cognitiva, social, cultural entre otros. De acuerdo, con Huertas y Montero (2001, p.28),

...todo lo que se hace en clase incide en la co-construcción de cada uno de sus participantes; precisamente por eso una de las misiones fundamentales de la escuela, si se quiere mejorar la educación, es sistematizar y evaluar cómo se produce la interacción y qué contenidos, actitudes, metas, valores, etcétera se transportan en ese escenario.

Esta nueva co-construcción del estudiante es producto también de un emerger docente (García,2017), quien desde el interior y el exterior en su relación con otros y de forma consciente, reflexiona y cuestiona sus concepciones y prácticas de enseñanza y evaluación, así como sus finalidades. De esta forma, contribuye a la transformación de un paradigma que se enfoca hacia un aprendizaje centrado en el que aprende.

Con base en el análisis de la relación aprendizaje, cotidianidad y sentido transformador surge el concepto emergente ***Autoconstrucción sociocultural y académica***, el cual refiere al proceso de fabricación del conocimiento en el aula con integración al contexto y la cotidianidad, que produce impacto en las relaciones sociales y creación de cultura con una alta implicación y sentido de responsabilidad de los estudiantes y los maestros.

Categoría: Actuaciones proactivas: Compromiso diligente y emprendedor

Las personas pueden elegir entre ser reactivos o proactivos. Aquellos que cambian su modo de actuar o sus actitudes según el ambiente o el tiempo se caracterizan por ser reactivos, mientras que quienes sin importar estas variables avanzan y encuentran una forma de actuar según sus metas o principios se reconocen como proactivas. Según Sanches Rossini (2014) estas personas son pasivas o activas; es decir, constructoras o no constructoras. No se puede desconocer que las circunstancias y el medio influyen; pero, ellas no determinan la acción, ya que las personas son quienes tienen la libertad de decidir. De ahí se deduce que, la clave entre el conocer y el hacer para aprender está en la determinación. En el campo educativo, la práctica es necesaria para que se genere conocimiento, y esto marca la diferencia entre el conocer y el hacer. En términos de Sanches Rossini (2014, p. 47) “El conocimiento solo es conocimiento cuando se transforma en actos”.

A los estudiantes reactivos les cuesta aceptar los errores y terminan culpando a otros o al contexto – lo cual es una actuación cultural común-; sin embargo, esto solo demuestra su carencia de responsabilidad. Por su parte, un estudiante proactivo concentra su energía en las áreas en las que él puede influir con acciones positivas y no se queda en el área de conflictos, en la cual no puede intervenir ni cambiar. Según Sanches Rossini (2014, p. 50): ...“solo los activos crecen, progresan y transforman los errores en lecciones de vida”. Si bien no tienen control de todas las acciones, sí pueden elegir y concentrarse en algunas acciones para así determinar lo que proactivamente quieren hacer.

La ejecución de *actuaciones proactivas* por parte de estudiantes genera una dinámica de participación benéfica para el aprendizaje y la evaluación. Estas se reconocen como los actos intencionados de los estudiantes que demuestran curiosidad, responsabilidad e interés por la novedad y la aplicación del conocimiento. Para ello, los maestros colaboran con su metodología variada y dinámica en la que brindan oportunidades a los estudiantes para participar activamente tanto en la ejecución de las actividades como en la toma de decisiones y en la misma evaluación. Aprenden a identificar las dificultades que se les presentan en los temas, a evaluar el funcionamiento de las estrategias, a proponer nuevos métodos e instrumentos de evaluación, a valorar el desempeño de sus compañeros, entre otras acciones.

Esta dinámica activa de los estudiantes se hace más visible cuando los maestros están dispuestos a introducir novedades en sus clases- y lo llevan a cabo- en su quehacer diario. Así, generan curiosidad en sus estudiantes y despiertan su interés por ahondar en los conceptos si no llegan a comprenderlos, cuestionarse sobre la aplicación del mismo en situaciones reales y estar más abiertos a la implementación de estrategias dinámicas. Por otra parte, Huertas y Montero (2001, p. 33) consideran de gran importancia la práctica bien organizada como factor de éxito en el aprendizaje. Para ellos, “el aprendizaje no es fruto de la maduración sino del entrenamiento”. Este depende de la calidad y la cantidad de esa práctica, puesto que cada aprendizaje exige esfuerzos y ejercicios específicos.

Los relatos siguientes resaltan la permanente preocupación de los maestros por usar estrategias en las cuales se aproveche el papel activo y proactivo de los estudiantes:

- Uso de diferentes estrategias que contribuyan a la generación de curiosidad. Mostrando la importancia de los conceptos y su aplicación

en situaciones relacionadas con su contexto y utilizando estrategias de aprendizaje dinámicas. **(CM1MA)**

- Mediante la autoevaluación realizada en cada periodo académico el estudiante participa reconociendo sus debilidades y aspectos en los que debe mejorar. **(CM5CI)**
- Dándoles responsabilidades, oportunidades y herramientas. **(CM3IN)**
- Despertando la curiosidad en los estudiantes, aplicando nuevos métodos de aprendizaje además de la clásica (escrito) y más dinámicos. **(CE8)**
- Mirando aquellas cosas que se les dificultan de un tema, dar mayor énfasis en este mismo y evaluar, para comprobar si al realizar esta estrategia funciona. **(CE9)**

Los maestros participantes valoran las estrategias dinámicas que conducen a la generación de curiosidad y muestran la importancia de los conceptos, así como la aplicación en situaciones contextuales. Consideran que se necesita asignar más responsabilidad, oportunidades y herramientas a los estudiantes para apoyarlos en su aprendizaje y autoevaluación, de manera que se favorezca su avance hacia la concientización de su proceso de aprendizaje. En suma, estas acciones son propicias para incrementar su implicación y son insumos para acompañarlos en su progreso hacia la autonomía responsable.

Para Sanches Rossini (2014, p. 47) el educador: ...“‘poliniza’ mentes y almas, es un ‘provocador’, debe provocar continuamente para la acción”. Entendida la educación como acción, es fundamental que maestros y estudiantes se esfuercen en romper el miedo en el aula. Dejar de pensar en la reacción negativa de otros y en su lugar, construir climas de confianza y seguridad, puesto que el éxito se alcanza en la capacidad de enfrentar problemas y solucionarlos en la medida que van apareciendo. No se puede esperar a encontrar las condiciones ideales para empezar a actuar porque es el presente el tiempo ideal para actuar.

A partir del análisis de las actuaciones de los estudiantes y los maestros frente al logro del éxito personal, académico, así como hacia su autonomía, surge el concepto emergente ***compromiso diligente y emprendedor*** el cual se reconoce como la actitud responsable y proactiva orientada hacia acciones de cambio oportunas e innovadoras para alcanzar el éxito.

Categoría: Planificación conjunta: *Coordinación dinámica consensuada*

A partir de los referentes de calidad proporcionados por el Ministerio de Educación

Nacional en diversos documentos; entre ellos: los lineamientos curriculares (MEN, 1998), los estándares básicos de competencias (MEN, 2006), los derechos básicos de aprendizaje o DBA (Colombia Aprende, s.f), más la información del contexto de los estudiantes, las competencias a desarrollar y sus expectativas, maestros y estudiantes construyen los objetivos y metas de aprendizaje. El maestro no actúa de forma improvisada, sino que tiene como base un proceso de planificación; a partir de ese acto organizador, diseña un plan de trabajo que informa a los estudiantes, en el cual indica los momentos de evaluación, las condiciones y los criterios para que sean conocidos con anticipación. Cuando el estudiante es tenido en cuenta para la creación de objetivos, rúbricas, criterios, es más probable que tome conciencia de las condiciones mínimas aprobatorias y realiza los respectivos ajustes según sus propias condiciones.

Esta *planificación conjunta* se reconoce como una estructuración anticipada de acciones y decisiones pedagógicas con la participación de maestros y estudiantes para alcanzar objetivos y metas de aprendizaje. Este tipo de organización es una invitación a pensar sistemáticamente antes de actuar, a analizar oportunidades y amenazas del entorno, a revisar las capacidades. Es el momento para proponer metas y acciones. En ocasiones esta planificación se puede orientar hacia el establecimiento de acuerdos para estandarizar procesos evaluativos, formas de monitorear y realimentar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Caballero (2019, p. 177) considera fundamental que para ...“garantizar un aprendizaje eficaz, el método de enseñanza debe interaccionar continuamente con el método de aprendizaje; es decir, con la forma de aprender de cada persona, en un *feedback* continuo”.

En el día a día es común que los docentes solo cumplan su finalidad de informar las fechas y las actividades planeadas para ser evaluadas sin contar con la participación de los estudiantes; no obstante, el establecimiento del diálogo para los acuerdos de evaluación podría suplir esta falencia e incrementar la implicación del estudiante en su aprendizaje. Permitir la participación de los estudiantes, en la evaluación de la progresión del aprendizaje y en los ajustes necesarios tras su análisis, es una fase fundamental de la evaluación formativa en su paso hacia la evaluación transformativa. Ésta fue propuesta por Popham (2013) con ella ocurre un cambio, el cual exige pasar de un clima de aula tradicional hacia uno que se basa en la evaluación. Esta nueva visión se construye de las

percepciones de maestros y estudiantes en relación con: las expectativas de aprendizaje, la responsabilidad del aprendizaje y el papel de la evaluación en el aula.

Los relatos posteriores se centran en la manera como los maestros y estudiantes se involucran en la planificación y la evaluación del aprendizaje:

- Tomando como referencia los estándares del MEN, los Derechos básicos de aprendizaje DBA, el contexto de los estudiantes y sus expectativas. **(CM1MA)**
- Realmente no trabajo por objetivos, lo que hago es que identifico los referentes nacionales basados en competencias y evidencias de desempeño, luego reconozco las competencias digitales clave a nivel mundial que para el caso de tecnología las enfoco en alfabetización computacional, pensamiento tecnológico, pensamiento computacional y ciudadanía digital, los integro y reconozco aprendizajes básicos. **(CM6TI)**
- Los estudiantes pueden implicarse al ser tomados en consideración para el establecimiento de los objetivos de aprendizaje. En teoría, si ellos establecen algunas de las rúbricas o criterios, podrían comenzar a tomar consciencia de las condiciones mínimas aprobatorias lo que los haría más conscientes al estar sujetos a rubricas propuestas por otros. **(GFM10IN)**
- En primera instancia, presentándole un plan de trabajo sobre el cual el estudiante tenga cierto grado de responsabilidad, es decir, que pueda ajustarlo a sus propias condiciones para poder ser cumplido. **(CM3IN)**
- Yo pienso que una evaluación formadora no debe ser determinante, o sea, él no debe sentir que su nota depende de esa evaluación, que debe tener un proceso y que debe ser repetitiva, que, si yo evalúo a la estudiante en primer grado de esta manera, el estudiante se ha evaluado por lo menos tres años de la misma manera, porque ese es otro error de la evaluación, que no estandarizamos los procesos evaluativos y ellos chocan. Entonces, tú evalúas de una manera, tú de otra y yo de otra, y no hay un proceso en el que él siempre se evalúe de la misma manera, yo sé que me van a evaluar así, independientemente de la libertad de cátedra y todo que tenga cada uno en su clase, pero el estudiante sí debe estar acostumbrado a un modelo, a unos pasos que, de repetirlos tanto, pues en algún momento van a dar fruto. **(GFM9LC)**
- Por medio de charlas con los docentes de cada materia de mínimos como nos van a evaluar. **(CE6)**
- Ponen el día y la hora para saber qué día ya tenemos que haber estudiado. **(CE7)**
- Los profesores nos dan a conocer la forma en la cual nos van a calificar, los criterios de evaluación, los parámetros de evaluación y el tiempo en el cual serán entregados. **(CE8)**

Los estudiantes informantes indican que los maestros al iniciar un proceso de

enseñanza, comparten información sobre el qué, cómo y cuándo van a ser evaluados, cómo se les calificará, así como los parámetros y el tiempo de entrega de los resultados. Por su parte, los maestros enfatizan en la forma cómo construyen los objetivos y los criterios con base en los documentos del MEN y las características de los estudiantes y del contexto. Igualmente, reconocen la importancia de compartir la información y la implicación del estudiante en este proceso.

Alcanzar la evaluación transformativa, según Popham (2013, p. 85) implica un cambio en la cultura o atmósfera del aula; es decir, requiere “un cambio trascendente en la manera en la que tanto los alumnos como los profesores piensan acerca de lo que está sucediendo en el aula”. Estas nuevas percepciones de maestros y estudiantes en torno a la didáctica y la evaluación se tornan hacia un clima de aula basado más en la evaluación. En ellas, las evaluaciones proporcionan la evidencia que maestros y estudiantes necesitan para tomar decisiones relacionadas con el aprendizaje. En este tipo de aulas los profesores y estudiantes centran sus esfuerzos en aprender lo que más puedan lo más rápido posible. Se vivencia un espíritu de colaboración mas no de competitividad por lo que muestran preocupación real sobre los progresos de los demás estudiantes.

Estas actitudes y expectativas conjuntas para alcanzar mejores aprendizajes para todos los involucrados permite el surgimiento del concepto emergente ***Coordinación dinámica consensuada***, el cual se constituye en un acuerdo entre maestros y estudiantes para construir una ruta conjunta de trabajo en la que se establezcan con claridad los contenidos, objetivos, criterios, instrumentos y momentos de evaluación en una situación de aprendizaje.

Categoría: Innovación instrumental evaluativa: *Variabilidad instrumental*

La *innovación instrumental evaluativa* hace referencia a la introducción de novedosas y variadas formas de evaluar los aprendizajes dentro y fuera del aula de clase. Esta necesidad de innovar se origina en el hecho de que las prácticas evaluativas tradicionales - aunque algunas veces se incluye dinamismo o lúdica- adquieren mayor sentido instrumental y priorizan el conocimiento, mas no el desempeño, las habilidades, actitudes o valores. No obstante, esta situación se presenta como una oportunidad de mejora para repensar las prácticas evaluativas y hacer el cambio a una perspectiva más

humanista.

Al respecto, indica Astorga Acevedo (2022, p. 127):

La evaluación vista y desarrollada desde un enfoque técnico dificulta la formación integral de competencias para la vida. Esta situación debe ser vista como una oportunidad de mejora en el ámbito de la educación superior, dado que repensar las prácticas evaluativas tradicionales, fundamentadas en el paradigma positivista, a evaluaciones de tipo formativo, desde una perspectiva humanista, podría aportar positivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, existen aulas más flexibles en las que progresivamente se ha incrementado grandes cambios a nivel metodológico, en especial la inclusión del factor social y la diversidad como componente de la evaluación (Caballero, 2019; Inostroza, 2018). En ellas, los estudiantes presentan a sus compañeros exposiciones y productos de su proceso de aprendizaje, los cuales son sometidos a una valoración de pares mediante criterios previamente establecidos. Mediante la inserción de estas actividades colaborativas se incentiva el desarrollo y la respectiva valoración de habilidades sociales, las cuales han sido relegadas por años por la primacía de la acumulación de conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas. De igual forma, cobra valor la observancia de las habilidades emocionales que han sido menos exploradas en el sector educativo; pero han cobrado gran valor en la educación moderna gracias a los hallazgos de la neurociencia.

La implementación progresiva de la tecnología con fines evaluativos también genera cambios en la práctica docente y el método de aprendizaje, puesto que el uso de herramientas digitales y multimedia en el aula, así como las aplicaciones gamificadas ha influido en las dinámicas de participación de los estudiantes y en la planificación y el quehacer docente. En esta línea, Astorga Acevedo (2022) propone orientaciones pedagógicas que promueven la ludoevaluación y el uso de las TIC con el fin de enriquecer el proceso formativo en el ámbito universitario para crear cambios en las dinámicas evaluativas. Este tipo de innovación en las prácticas e instrumentos se enfoca en ...“rescatar el sentido integral, democrático, ético, gratificante y transformador de la evaluación educativa desde una perspectiva humanizadora y le apuesta a la mejora y el enriquecimiento de la práctica evaluativa” (Astorga Acevedo, 2022, p. 127).

Esta variabilidad es un gran paso de una evaluación técnica o instrumental hacia una más práctica y hermenéutica, que de paso a una más transformadora y sociocrítica. En los relatos subsecuentes se observa la versatilidad en los instrumentos y estrategias que usan los maestros para hacer una evaluación más integral y transformadora:

- Al principio del período se les entrega una matriz de evaluación en donde se especifican las dimensiones cognitivas, procedimental, de formación del ser, social a valorar. Cuando se inicia la clase se les indica tanto de manera oral como en la guía de aprendizaje cuál es el objetivo que se trabajará. **(CM4SO)**
- Estructuro guías, que me permiten ir evaluando el proceso según el ritmo del estudiante. solo en el proceso evaluativo me doy cuenta los cambios a realizar y se va mejorando en el camino, tengo en cuenta tiempo, recursos, presaberes, nuevos conocimientos, diseño, uso de aplicaciones, uso de elementos físicos y socialización de procesos. **(CM6TI)**
- Personalmente, trato de evaluar las dimensiones durante cada una de las clases. Trato de realizar guías que involucren diferentes actividades de acuerdo con las inteligencias múltiples para que se les facilite según sus destrezas y potencialidades. Entonces, antes del proceso de aprendizaje, planeo guías con diferentes acciones; durante la clase, planteo preguntas, en ocasiones con ayuda de recursos informáticos (páginas web para interacción, por ejemplo), los estudiantes participan de acuerdo con la temática. Generalmente, después de una evaluación escrita, realizo la realimentación que les permita identificar las respuestas erróneas y por qué creyó que era esa la respuesta. **(CM4SO)**
- Al finalizar el período se les entrega una rúbrica de autoevaluación. Generalmente, se hace más intensa en el primer período porque empiezan a conocer sus debilidades; posteriormente, se les indica cuáles son las habilidades que deben desarrollar. Al finalizar cada clase, se les pregunta a varios estudiantes al azar lo que se trabajó y si se logró el aprendizaje planteado inicialmente. **(CM4SO)**
- Se hace mediante socializaciones grupales de clase, después de analizar los avances de los estudiantes, se optimizan los tiempos de acuerdo a los resultados, los estudiantes que avanzan rápidamente les explican a los otros para que ellos también puedan alcanzar las actividades propuestas. Se observa que al estudiante solo le gusta hacer; pero, no corregir. Las plataformas me ofrecen opciones de retroalimentación y trabajo entre pares. Pero un gran porcentaje de estudiante no les gusta corregir errors. **(CM6TI)**
- Bueno, una estrategia que a mí me han funcionado son las exposiciones y en esas exposiciones a veces cuando los estudiantes son tímidos como decía anteriormente, entonces les digo que lo hagan en la casa, se graban y hacen la exposición, hacen las diapositivas y van exponiendo siempre al final hay una pregunta en la exposición que es ¿qué aprendí de este tema? Y he encontrado que los estudiantes que

lo hacen a través de la tecnología y que no están ahí al frente de todos sus compañeros ellos lo hacen mejor y casi siempre hago exposiciones para refuerzo. **(GFM11SO)**

Los relatos revelan que existe variedad de recursos físicos y digitales que usan los maestros para estructurar y evaluar el conocimiento y las competencias de los estudiantes; entre ellas: plataformas de notas, videos, aplicaciones, guías, rúbricas y matrices. Asimismo, se reconoce la preocupación que tienen por plantear diversidad de actividades durante la clase para atender las inteligencias múltiples. Con respecto a la participación de los estudiantes, tanto en el proceso de aprendizaje como de evaluación, hay un alto interés en la exposición oral como estrategia de trabajo y evaluación colaborativa en la cual todos los participantes fungen como evaluadores. Sin embargo, algunos maestros reconocen que, a pesar de las diversas estrategias y herramientas para evaluar que apoyan el proceso de corrección, los estudiantes son renuentes a hacerlo.

Esta flexibilidad evaluativa también se evidencia en el diseño y uso de variados instrumentos evaluativos como: matrices, rúbricas, listas de chequeo, guías en las que se especifican las dimensiones y aspectos a evaluar con claridad y son aptos para establecer las respectivas comparaciones entre los puntos de partida y los resultados (Caballero, 2019). Ahora bien, el diseño y la selección crítica de los recursos idóneos es responsabilidad del maestro, de igual forma, hacer que los estudiantes hagan uso ético y pedagógico de los recursos y herramientas disponibles. En el caso de herramientas tecnológicas es importante prever el funcionamiento de las herramientas y las posibles fallas, por lo que combinar con formatos físicos se convierte en una solución viable.

Astorga Acevedo (2022) recomienda que en el caso de los procesos de desarrollo asociados a la persona se deberían usar enfoques más prácticos y menos cuantitativos que respondan a la eficiencia y la eficacia. De esta manera, la evaluación del aprendizaje se realiza desde una perspectiva más humanista y holística centrada en el reconocimiento del propio ser. Igualmente, Caballero (2019) considera que la evaluación implica el aprendizaje de diferentes aspectos, por lo que, si separan las destrezas, los contenidos con diferentes tipos de pruebas y en diversos momentos, es una ventaja que suma mas no divide.

Finalmente, cuando se busca evaluar el aprendizaje desde una perspectiva humanizadora, holística, crítica, participativa, flexible, dialógica, interactiva, significativa y

situada, centrada en el reconocimiento y valoración del propio ser y sus capacidades, así como en la construcción de competencias para la vida, se requiere una mediación social, pedagógica y tecnológica variada. Con este fin en mente y a partir del análisis de la instrumentación evaluativa innovadora surge el concepto emergente ***variabilidad instrumental***, la cual se concibe como el carácter diverso y versátil que tienen las estrategias y herramientas que se utilizan en un proceso evaluativo integral que tiene en cuenta diversas formas de aprender y en el cual se combinan recursos físicos y digitales.

Unidad Temática: Concepciones de la evaluación

En la siguiente Tabla (4) se presentan las relaciones de las categorías y los conceptos emergentes, que conforman la unidad temática: Concepciones de la evaluación.

Tabla 4

Categorías y conceptos emergentes, que conforman la unidad temática: Concepciones de la evaluación



Categoría: Comprensión procesual humanista: ***Visión evaluativa comprehensiva***

La *comprensión procesual humanista* se concibe como la acción intelectual y reflexiva que reconoce la individualidad del sujeto que aprende y las etapas que intervienen en su proceso de construcción del aprendizaje. Este respeto al proceso

individual del aprendizaje es reconocido por muchos maestros en sus concepciones; aunque, en la práctica encuentra impedimentos que obstaculizan la comprensión de la singularidad de cada sujeto. Entre estas trabas se destaca el alto número de estudiantes por aula, el tiempo de los bloques de clase, la intensidad horaria de algunas asignaturas, la presión por los contenidos curriculares. Sin embargo, cuando coinciden maestros y estudiantes con una mentalidad abierta para comprender las diversas formas de aprender que tienen los seres humanos, es más aceptable la flexibilización de las estrategias de evaluación para acercarse y valorar el proceso de apropiación del conocimiento.

Aunque los maestros continúan defendiendo las diferencias en los estilos de aprendizaje para apropiarse del saber, los avances en las neurociencias han permitido dar una nueva mirada a la diversidad e individualidad de los seres humanos. Comúnmente se dice que todos los niños son diferentes y que poseen un estilo propio de aprendizaje, no obstante, de acuerdo con Dehaene (2019) no hay que subestimar la capacidad de aprendizaje de los niños y gracias a las neuroimágenes, se ha demostrado que todos los seres humanos poseen circuitos y reglas de aprendizaje similares.

Además, la neurociencia ha demostrado la existencia de algunas áreas o módulos cerebrales que son recicladas para ciertas actividades que son culturalmente creadas como la lectura, la escritura, la matemática, incluso para la filosofía. Incluso Dehaene (2014) enfatiza en que estas áreas no tienen distinción entre niños y niñas ciegas. Asimismo, resalta que, a pesar de tener estos módulos desde pequeños, todos los seres humanos encuentran dificultades similares, afortunadamente, los mismos métodos de enseñanza permiten resolverlas.

En referencia a las diferencias individuales, desde las neurociencias Dehaene (2019) insiste en que estas se manifiestan sobre aspectos puntuales como el conocimiento previo, la motivación y la velocidad del aprendizaje. Por lo cual, recomienda diagnosticar el nivel de los niños para estimular con problemas que estén a su nivel y a su interés, claro está que se debe fundamentar principalmente el lenguaje, la alfabetización y la matemática. De esta manera, también se aporta a la visión humanista de la evaluación, puesto que estos diagnósticos van más allá de la medición y se preocupan por la inclusión y la manera de guiar de mejor forma la transformación del aprendizaje.

Por otra parte, la reflexividad es una condición obligada de la comprensión. Es decir, el maestro y el estudiante requieren hacer un giro hacia la interpretación de su propia realidad: su saber, su actuar, su manera de ser y entender al otro; así como esforzarse por conocer la manera de ser, saber y actuar del otro. Esta reflexividad se extiende a las etapas del aprendizaje, los progresos y sus dificultades. Igualmente, a los factores que influyen en él, a sus ajustes y finalmente, a sus resultados.

Los relatos siguientes dan cuenta de la categoría en análisis:

- Que la evaluación es proceso continuo, dinámico y formativo, pero nunca sancionatorio. **(CM1MA)**
- Evaluación Formativa, donde cada parte del proceso es importante para observar las interacciones con el aprendizaje tanto de manera individual como colaborativa; así mismo, la motivación del estudiante, el reconocimiento de sus expectativas e intereses, la didáctica y estrategias, junto con el ambiente de aula apropiado, crean un escenario propicio para el aprendizaje y para la evaluación del mismo. **(CM3IN)**
- La evaluación que prevalece es la del proceso desarrollado desde un enfoque formativo. Sin embargo, los sistemas institucionales de evaluación sumativa y se hace necesario adaptarse al sistema. **(CM6TI)**

Los maestros conciben la evaluación como un proceso continuo, dinámico, formativo mas no sancionatorio, en el que se prioriza la evaluación formativa y las interacciones que surgen con los otros. Desde esta concepción le otorgan importancia a la motivación, las expectativas, los intereses, la didáctica, al ambiente de aula adecuado, todo con el fin de brindar mejores condiciones para el aprendizaje. Cabe resaltar que expresan insatisfacción con la obligatoriedad que el sistema educativo les exige frente a la evaluación sumativa. Este contraste entre la forma como los maestros conciben y efectúan la evaluación en el aula, les genera un conflicto porque finalmente deben priorizar la evaluación sumativa exigida por el sistema.

Ante estos contrastes, Huertas y Montero (2001) ratifican el compromiso de la escuela para enseñar diversos aspectos y no sólo contenidos. Reconocen que ella también adiestra en determinados procedimientos y técnicas, puesto que es allí donde se aprende sobre las relaciones interpersonales; se construyen relaciones afectivas, motivaciones; se adquieren valores y opiniones. “En definitiva, la educación escolar tiene hoy día que cumplir el papel de formación integral de la persona “(p.27).

Asumir este tipo de posición comprensiva y humanista de la evaluación es aceptar

“el aprendizaje centrado en el que aprende” (Lluch, Fernández-Ferrer y Cano, 2017, p. 159). Es construir un nuevo significado del acto de evaluar en el que se asume al individuo como un sujeto autofundante, a quien le ofrecen la posibilidad de pensarse y revisar qué aprende y cómo actúa mientras lo hace. En suma, es una invitación a la autocomprensión del ser estudiante. La evaluación se transforma en una acción compleja en la que se interrelacionan diferentes factores y se establece una estrecha relación entre ellos. Esta visión humanista y holística del proceso evaluativo integra al mismo tiempo diversas dimensiones de la experiencia educativa. Exige tanto una planeación abierta y flexible de la enseñanza y el aprendizaje, como nuevas formas de reconocer, validar y evaluarlo.

Esta reciente visión evaluativa recoge los aportes de dos informes patrocinados por la UNESCO. Por una parte, el informe Faures (1972) el cual enfatiza el derecho y la necesidad de cada individuo de aprender para su propio desarrollo personal, social, económico, político y cultural. Por otra, el informe Delors (1996) en el cual se hace hincapié en los aprendizajes pilares de la educación (1996); a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, los cuales hoy más que nunca tienen pertinencia. La visión que proponen estos dos informes refuerza la formación de la persona desde una mirada integral la cual encuentra en el aprender a aprender un fin educativo. En consecuencia, la concepción evaluativa debe transformarse para alcanzar este propósito.

Finalizado el análisis de la categoría comprensión procesual humanista surge el concepto emergente **Visión evaluativa comprensiva**, el cual hace referencia al uso pedagógico y constructivo de la información obtenida en un proceso de aprendizaje, proveniente de un proceso de valoración interpretativo, reflexivo, integral y respetuoso de la individualidad del aprendiente.

Categoría: Seguimiento procesual: Acompañamiento introspectivo

El *seguimiento procesual* es el acompañamiento que se realiza durante las etapas de construcción del aprendizaje con base en la caracterización heterogénea que incluye: el conocimiento de la persona, la tarea y el contexto. Hacer seguimiento al proceso exige hacer una identificación de sus habilidades, competencias, saberes previos e intereses. Igualmente, dar instrucciones claras y revisar su comprensión en cuanto a las características de la tarea, el propósito, los recursos necesarios, las habilidades y los

conocimientos para alcanzar el éxito de la tarea. Mora (2013) desde una mirada neuroeducativa considera la importancia de reconocer que el cerebro utiliza todos los recursos genéticos y de entrenamiento cada vez que se enfrenta a la tarea de solucionar problemas, aprender y memorizar. Por lo anterior, mejorar las capacidades no es una tarea fácil y rápida, por lo que se requiere prestar más atención a estos recursos en las fases iniciales del aprendizaje.

Este tipo de diagnóstico y seguimiento se apoya en la interacción en el aula (Huertas y Montero, 2001) que se lleva a cabo entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante. En ella, es posible que se experimenten emociones y sensaciones recíprocas de satisfacción, alegría, preocupación. Por ende, el factor social y comunicativo en el que surge esta interacción se reconoce como una herramienta de apoyo para la evaluación formativa que realiza el maestro y formadora desde la actuación del estudiante.

Como resultado de este seguimiento se alcanza una explicación más consciente de los procesos, conocimientos y otros resultados obtenidos como productos del proceso de aprendizaje, ya sea en el ámbito social, emocional o personal. Igualmente, a través de él se hace una revisión constante de las habilidades cognitivas usadas en la cotidianidad del aula, su progreso y su mejora en un lapso determinado. Esta mirada humanista evaluativa se realiza a través de diversas herramientas que ayudan no a ver la nota, sino a ...“comprender a cada persona como un individuo, no como un dato en una campana de Gauss “(Rose, 2017, p.15). Además, permite que mediante la equivocación y los aciertos se trace un puente hacia la reflexión.

Los siguientes relatos dan cuenta de la forma como los maestros conciben el seguimiento:

- Una evaluación formativa basada en la realimentación, en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y en el proceso metacognitivo por parte de los estudiantes y del mismo profesor. **(CM4SO)**
- Conocer el avance de los procesos. Saber el nivel de aprendizaje que los estudiantes han alcanzado y caracterizar las competencias y habilidades que han adquirido, para finalmente asignar una nota (no es mi prioridad). **(CM1MA)**
- Que la evaluación responda a las metas y objetivos del área y que me permita identificar el avance en los procesos de aprendizaje, el análisis de resultados y la implantación de nuevas estrategias. **(CM3IN)**
- Desde la practica la evaluación permite hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes para determinar los avances e identificar

necesidades e intereses de los estudiantes e implementar estrategias que permitan mejorar tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

(CM6TI)

- La evaluación formadora es aquella que evidencia el proceso que llevan los estudiantes, los avances en contenidos, los desempeños alcanzados, los alcances y lo que hace falta por aprender, el cómo se integra los conocimientos, las habilidades y las destrezas que le permiten aplicar lo aprendido a su contexto y en su entorno; de igual forma pueden transformar sus preconceptos y tomar interés por nuevos temas. **(CM6TI)**
- A partir de lo observado se realimenta herramienta para verificar el alcance de estándares educativos. **(EM5CI)**

Los maestros reconocen que el seguimiento es un proceso que apoya la verificación de los estándares educativos, los objetivos y las metas por área. Además, permite reconocer lo que falta por aprender. Asimismo, esta observación consciente y sistemática permite ver el cambio de los preconceptos y la forma como ese aprendizaje se aplica en el contexto. Por otra parte, encuentran en la metacognición del estudiante y la evaluación formativa ayudas para identificar el nivel de avance en los procesos sociales y cognitivos: atención, motivación, memoria y afectividad, así como en las habilidades que han desarrollado.

La metacognición pone en funcionamiento el lóbulo frontal del cerebro; es decir, le permite al estudiante reconocer, orientar y mejorar su propio proceso de aprendizaje mediante rutinas de pensamiento (Perkins, 2003; Morales y Restrepo, 2015) que le ayudan a tener un pensamiento eficaz y enfocado hacia las metas y la comprensión. Entre ellas, la interrogación elaborativa y la autoexplicación (Mateos, 2001).

La primera consiste en hacerse preguntas sobre los hechos a los que hace referencia el texto que se está leyendo de forma que se integren los conocimientos previos. Igualmente, realizar preguntas durante la realización de tareas de aprendizaje que le permiten explicarse y reflexionar sobre lo que están haciendo. La segunda consiste en explicarse a sí mismo en silencio o voz alta cómo se relaciona lo leído en un texto con lo que ya se conoce, de esta manera se hace visible cómo se desarrolla el pensamiento

Este seguimiento formativo y metacognitivo del saber, hacer y ser del estudiante tiene como centro el protagonismo del maestro quien, desde su condición de experto, guía y realimenta de forma inmediata cuando detecta una falla o equivocación. Infortunadamente, bajo la sombra de la evaluación tradicional se ha dejado de lado al

estudiante, quien, de hecho, debería ser un sujeto más activo en su propio aprendizaje. Con base en el análisis de la categoría seguimiento procesual surge el concepto emergente ***acompañamiento introspectivo***, el cual se reconoce como el proceso intencionado y progresivo de seguimiento formativo y reflexivo que realiza el maestro al estudiante de forma permanente durante la realización de las tareas de aprendizaje.

Categoría: Caracterización heterogénea: *Diagnosis y prognosis integral inicial*

La *caracterización heterogénea* es la identificación de competencias, habilidades, de cada estudiante en un aula de clase, con el fin de identificar su estado inicial antes de iniciar un proceso de aprendizaje y de esta manera, facilitar el seguimiento del mismo. Este ejercicio de singularización de los estudiantes brinda información adecuada para explicar las diferencias en los procesos y resultados de aprendizaje, además de aportar datos para realizar los respectivos ajustes tanto individuales como grupales en diversos momentos del proceso. En este punto, se destaca el papel tutelar y la función sobrehumana de supervisión del profesor para observar las características del estudiante y su nivel de los aprendizajes (Huertas y Montero, 2001).

Esta caracterización favorece la diferenciación de los estudiantes defendida por Perrenoud (1996b, 2011b) para quien diferenciar la enseñanza exige un gran cambio conceptual, contrario a la indiferencia ante las diferencias que caracteriza a la educación. Para alcanzar esta diferenciación cada maestro debe actuar de modo que el alumno se encuentre lo más frecuentemente que pueda en situaciones productivas para él, que le ayuden a superar las desigualdades culturales y de aprendizaje iniciales que en muchas ocasiones les crea desventajas para alcanzar el fabricado éxito escolar. Así, reconocer las características de los estudiantes es una tarea de los enseñantes que les ayuda a elegir o cambiar sus prácticas y dispositivos pedagógicos y didácticos según los sujetos aprendientes.

Si bien alcanzar una individualización de los trayectos de formación es una acción compleja, la caracterización heterogénea aporta información personal, cognitiva y contextual valiosa e implica una ruptura con los diagnósticos incipientes que tradicionalmente se realizan con poca periodicidad y escaso uso para la planificación. De acuerdo con Perrenoud (2011b, p. 47) es una competencia del maestro “elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Todo ello, con el objetivo de brindarle

alternativas para que,

...progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él. No basta con que ésta tenga sentido, le concierna y lo movilice. Además, tiene que requerirlo en su zona de desarrollo próximo. (Perrenoud, 2011b, p. 47)

Los siguientes relatos dan cuenta del tipo de caracterización que realizan los maestros al iniciar su acción educativa:

- Yo lo que hago es, que casi a principio de año, les hago un test para que identifiquen qué tipo de aprendizaje tienen, o sea, yo les digo, yo soy totalmente visual, yo rayo, yo aprendo es viéndome y de hecho me aprendo los nombres de los estudiantes en orden alfabético, pero es el nombre, o sea, viéndolos. Y otros aprenderán esto escuchando. **(GFM13TI)**
- Exacto, o moviéndose, no sé qué, entonces los hago y ellos ahí van identificando. Y me parece que es importante que ellos aprendan eso, porque entonces así van encaminándose con esos métodos de estudio para que logren el aprendizaje. **(GFM13TI)**

El maestro se visualiza como un apoyo para que el estudiante identifique su forma particular de aprender y diferencie métodos más eficaces según sus propias características. Algunos dedican tiempo al inicio del año para este proceso de reconocimiento metacognitivo, de igual forma continúan durante los aprendizajes con la observancia y reconocimiento de estilos de aprendizaje.

En esta búsqueda pedagógica para atender las diferencias entre estudiantes y sus formas de aprender, un gran número de investigadores y pedagogos se han destacado como precursores de la pedagogía diferenciada. A su manera luchan por erradicar las desigualdades que con frecuencia culminan en fracaso escolar porque no se han neutralizado los factores que inciden en la organización y el trabajo escolar (Perrenoud, 2007). Entre ellos, las dificultades de aprendizaje no detectadas; ya sea por carencia de conocimientos, habilidades o competencias.

Estas desigualdades reales del capital cultural en formación podrían ser detectadas con intervenciones diagnósticas iniciales que orienten el diseño de estrategias diferenciadas de atención que hagan frente a la “heterogeneidad en el grupo-clase” (Perrenoud, 2011a, p. 49) que se ha debido a las desigualdades etarias, los niveles de desarrollo y los tipos de socialización y características familiares.

Esta propuesta diagnóstica inicial para reconocer las diferencias entre los

estudiantes y luchar contra las normas de exigencia que la escuela ha fabricado para separar triunfadores de fracasados (Perrenoud, 2007), dotados de mediocres e inútiles (Rose, 2017) proporciona el contexto apropiado para la formulación del concepto emergente ***Diagnosis y prognosis integral inicial***, el cual se constituye en un proceso de pesquisa individual y grupal que se lleva a cabo antes de iniciar el proceso de aprendizaje, el cual comprende acciones para la caracterización heterogénea y la caracterización del saber triádico.

Categoría: Conocimiento mediado: *Intermediación estratégica*

El aprendizaje es un proceso social. En la escuela al igual que en la familia, se comparte, se vive junto a otras personas con quienes se aprende. de manera que, quienes hacen parte de estos sistemas sociales de alguna forma tienen un porcentaje de incidencia en los conocimientos o aprendizajes y en el desarrollo humano de otros. El conocimiento mediado hace referencia al saber que se alcanza con la participación de otro u otros sujetos y la utilización de herramientas que permiten su transferencia. Esta intervención cooperativa, colaborativa o mediadora en el aprendizaje facilita la generación de un sentido de pertenencia a un grupo, lo que incide en un mejor desarrollo académico y personal. Estudios revisados por Hattie (2012) confirman que cuando las personas se sienten socialmente apoyados mejoran sus funciones ejecutivas del cerebro. Por el contrario, al ser excluidos de un grupo, empeora el razonamiento.

La acción cooperativa activa regiones del sistema de recompensa cerebral asociado a la dopamina que conecta el sistema límbico, con la corteza prefrontal. Esta conexión favorece el aprendizaje, especialmente porque incrementa la motivación (Guillén y Forés, 2017). La evaluación formativa y formadora se fundamenta en la conciencia mediadora que tienen los maestros y aprendientes en la construcción de conocimiento. Un maestro mediador aporta andamiajes constantemente, se comunica y comunica el saber mediante la transposición didáctica necesaria. Un estudiante mediador actúa hacia el fortalecimiento de la zona de desarrollo próximo de sus pares y de paso incrementa su propio potencial de aprendizaje al realizar actividades de mayor exigencia cognitiva que le ayudan a desarrollar sus habilidades cognitivas superiores (Vygotsky, 2009).

En el marco de la sociedad líquida y la sociedad del conocimiento la educación

fundamentada en los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, invita a priorizar la interacción que surge entre el maestro, el aprendiz y sus pares. Esta interacción se fortalece con formas diferentes de trabajar en el aula, con el intercambio mutuo saben extraer la información relevante, aprenden de forma colaborativa, potencian determinadas competencias y desarrollan nuevas habilidades.

Los siguientes relatos dan cuenta de la importancia del andamiaje y el papel de la interacción con otros, mientras se enseña, se aprende y se evalúa:

- Que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas que le permitan desenvolverse en diferentes situaciones de la cotidianidad. **(CM4SO)**
- Para mí, si cumple un papel muy importante la interacción en el aula porque ellos aprenden, unos de otros al interactuar y uno también con ellos, se va creando un clima más de confianza y en esa interacción los aprendizajes se dan mejor. Y ¿cómo se puede realizar? Pues, con el trabajo colaborativo, es una excelente estrategia, unas mesas redondas, las lluvias de ideas, socializar, siempre socializar la tarea, o algunos puntos de la tarea, y todo, muchas actividades hay para interactuar, pero sobre todo eso el trabajo colaborativo y ese diálogo constante el profesor preguntándole a los estudiantes, siempre se debe hacer al principio y al final de la clase se tiene que hacer esa interacción con los estudiantes para crear el clima de confianza y así los aprendizajes se hace mejor. **(GFM11SO)**
- Para mí, la interacción en el aula cumple el rol de resolución de problemas. El aula al ser un espacio de confrontación, entre estudiantes y docentes bajo una dinámica de trabajo, debe permitir la exploración de las dificultades y el compartir estrategias para enfrentarlas. La interacción debe estar marcada por el respeto y la sana recepción de críticas que permitan construir mejores relaciones personales. **(GFM10IN)**

Los maestros participantes se apoyan en la interacción para el desarrollo de habilidades cognitivas que se usan en la cotidianidad. Consideran que en ambientes donde todos aprenden del otro, la interacción crea un clima de confianza que favorece el aprendizaje. Sin diferenciación de la asignatura, la mayoría resalta el valor del aprendizaje colaborativo, con sus variedades didácticas: mesas redondas, debate, lluvia de ideas, socialización de tareas. Asimismo, señalan que el diálogo constante al inicio y fin de la clase favorece el clima de aula. Encuentran en la interacción un medio eficaz para solucionar problemas, identificar dificultades y compartir estrategias para enfrentarlas, por supuesto, bajo un ambiente de respeto y actitud receptiva a la crítica. De esta manera, consideran se ayuda a construir mejores relaciones personales.

Los maestros y estudiantes mediadores se apoyan en un dispositivo didáctico que se va desarrollando progresivamente con base en el conocimiento teórico y la experticia y que les permite aplicar acciones operacionalizadas en situaciones particulares ya sea de enseñanza, aprendizaje o evaluación. Esta operacionalización tiene en cuenta sujetos, tiempo, contexto, aprendizajes priorizados, medios, intencionalidades, entre otros aspectos.

Cuando el maestro se centra más en buscar las causas por las que los alumnos comprenden o no los conocimientos, se apropian de una variedad de actividades o herramientas que le permiten ver como se crea este aprendizaje. Es decir, se interesan por realizar una intermediación cognitiva y operativa que ayude al estudiante a construir el conocimiento y a buscar cómo y por qué se logró. De esta manera, logra identificar fortalezas y dificultades, encuentra en el error oportunidades para mejorar y así impulsa el aprendizaje de forma continua. Asociada la evaluación a tareas en el aula y no al final del proceso, mediante la evaluación formativa se puede detectar las necesidades reales del estudiante y se actúa de forma inmediata.

Guillén y Forés (2017, p. 79) sostienen que el *feedback* es clave para el cerebro, en especial en la adolescencia. Los autores señalan que “existe el *feedback* adecuado, aquel que promueve la motivación del alumno y fomenta su autonomía. Al respecto, Sanmartí (2007) señala que cuando los trabajos son devueltos sin calificarlos; pero con comentarios de aspectos positivos, los resultados mejoran, a diferencia de cuando solo se les asigna una nota. Esta clase de *feedback* que moviliza cognitiva y actitudinalmente al estudiante hacia la consecución de las metas hace que la mediación del otro cobre valor.

Con base en el análisis de la importancia de la mediación en el aula surge el concepto emergente ***Intermediación estratégica*** el cual hace referencia a la actuación intencionada y operacionalizada que se efectúa para intervenir un proceso de forma cognitiva y operativa que busca configurar la construcción del conocimiento en una situación de aprendizaje específica.

Categoría: Evaluación estandarizada: *Visión evaluativa compartida*

La *evaluación estandarizada* es un tipo de preparación sistemática para la presentación de pruebas externas que requieren un plan de reconocimiento y

entrenamiento en las técnicas que se utilizan para medir los aprendizajes y las competencias objeto de valoración.

Este tipo de evaluación constantemente es criticado, sobre todo, por aquellos que consideran que la escuela está siendo incapaz de cumplir con sus compromisos educativos. Crítica que se enardece con los resultados de pruebas internacionales como el informe PISA para Colombia (OECD, 2019). De acuerdo con Martínez (2017, p.13) los resultados de las pruebas PISA en varios países de la OECD muestran que “no estamos enseñando lo que nuestros jóvenes requieren y la manera en que les enseñamos es altamente ineficiente”. Asimismo, concluyen que se están enseñando cosas innecesarias y se están dejando de enseñar lo realmente importante. Esta problemática parece responder a un modelo que se basa en enseñar aquello que es fácil de medir en un examen y en evaluar el aprendizaje mediante números ... “lo que nos ha llevado a padecer una tiranía demencial donde absolutamente todo gira alrededor de las notas” (Martínez, 2017, p.14).

Los siguientes relatos resaltan la necesidad de generar acuerdos en la forma como se llevan a cabo los enfoques evaluativos a nivel institucional:

- Yo pienso que eso está atado a la manera en que los estudiantes son evaluados. Yo puedo decir, no, el área de Lengua Castellana la voy a llevar por acá, pero al final ellos van a presentar un ICFES, que es lo que los mide. Entonces, yo tengo que enseñarles a responder preguntas ICFES, porque finalmente es a donde ellos van a llegar y tengo que utilizarlo de manera tradicional. Ellos se tienen que apropiarse de un conocimiento, yo les tengo que enseñar unas estrategias, algunas más didácticas que otras, pero, ellos van a ser evaluados como vienen siendo evaluados hace mucho, mucho tiempo. Entonces, mientras esto no cambie, o sea, nos toca seguir de cierta manera tradicionalmente para obtener un resultado. Incluso en los colegios que son muy, muy buenos a nivel de estas pruebas, ellos repiten y repiten y repiten el concepto. **(GF9MLC)**
- A mí me gustaría agregar algo pequeñito. Y es que en lo que dice MMA. Digamos que la evaluación en cada asignatura puede ser diferente o podemos buscar otras maneras, una obra, evaluarlos de muchas maneras, pero como tal debe haber una evaluación que de manera institucional apunte hacia algún lado y que independientemente de la diversidad, de la libertad de cátedra, y de la diversidad de maestros, todos debemos caminar para un lado en un porcentaje. Venga, es que este 10 %, es que puede ser pequeño, todos lo vamos a hacer así, es que yo no estoy de acuerdo, no profe tiene el 90 %, pero a este 10 % todos le vamos a caminar. **(GFM9LC)**
- Sabe que nos dimos cuenta que días que hicieron un simulacro en el colegio con ese tipo de preguntas que ni siquiera son capaces con el óvalo y

entonces decía el señor que fue y dijo es que profe el ICFES no se las lee porque no llenaron bien el óvalo. **(GFM13TI)**

- Es que lo que dice MTI, esto también de una y otra manera les enseña a sintetizar, a inferir, a muchas cosas con ese tipo de evaluaciones. **(GFM12CI)**
- Personalmente, considero que la principal razón es la economía del tiempo. Los maestros, en el contexto colombiano, se ven expuestos a una sobre-explotación respecto a la cantidad de alumnos sobre la cuál son responsables. Esta población desbordada de estudiantes lleva a los docentes a recurrir estrategias que les permitan generalizar medios para poder alcanzar ciertos resultados, entre esos se encuentra la estandarización de estrategias evaluativas. Para poder emplear las metodologías modernas se requeriría una inversión de tiempo que excedería las horas legales de trabajo y ocuparía el tiempo de familia y personal de la planta docente. Por otra parte, el mercado educativo responde a los requerimientos de las pruebas de estandarización, tipo SABER, PISA, etc., las habilidades requeridas para afrontar este tipo de exámenes no se relacionan directamente con metodologías modernas en el tema de la evaluación, sino que responden a dinámicas de mercado en términos de formación para el trabajo. **(GFM10IN)**

Los relatos de los maestros son muy realistas y críticos con respecto a la tensión y dificultades que se generan entre la manera como se evalúa en los micro-contextos creados en el aula y el macro-contexto estatal. La mayoría está de acuerdo en que la rutina de evaluación creada por años y diversos tipos de maestros determina la forma como los estudiantes se preparan para las evaluaciones. Ahora bien, por más dinámica que sea la evaluación en el aula no se puede desconocer que al finalizar su educación van a ser evaluados con una prueba estandarizada que utiliza unas técnicas específicas y los mide de forma homogénea sin tener en cuenta la diversidad ni geográfica, cultural, social, o cognitiva.

Por lo anterior, si el Estado exige una evaluación estandarizada los maestros concuerdan en que hay que enseñarles a responder ese tipo de preguntas porque así los van a evaluar y, en consecuencia, está en juego la evaluación de la institución. Sin embargo, esta posición ha convertido a los exámenes nacionales en el objetivo de la educación, lo cual dista de su verdadera finalidad, como lo expresan Fernández y Pinzón (2017, p. 44):

...De alguna manera, hemos caído en la trampa simplista de creernos que lo más importante de la educación son los logros académicos evaluados por exámenes estandarizados y determinantes del potencial de un

individuo. Una asociación atrevida entre estudiantes A+= éxito y estudiante C=fracaso.

Igualmente, los maestros señalan que la evaluación puede ser diferenciada en cada asignatura o incluso por profesor; pero debe existir una evaluación que de manera institucional comparta un objetivo y que, con independencia de la diversidad, y la libertad de cátedra, se efectúe de forma unificada. Aunque existen críticas al respecto de estos tipos de entrenamiento, es válido resaltar que no se trata solo de entrenar en técnicas, sino reconocer que, estas también ayudan a desarrollar habilidades cognitivas como la inferencia, la síntesis, el análisis comparativo. Incluso, ayuda con acciones tan sencillas como el diligenciamiento de la hoja de respuestas.

Con base en el análisis de la categoría evaluación estandarizada surge el concepto emergente ***Visión evaluativa compartida***, el cual se revela como un acuerdo colectivo efectuado a nivel institucional en el que se orienta la evaluación con parámetros claros para alcanzar fines específicos de la evaluación; lo cual condiciona las modalidades, enfoques, estrategias, técnicas e instrumentos evaluativos.

Categoría: Construcción consciente: *Producción académica concienciada*

La *Construcción consciente* es el conocimiento deliberado que el aprendiente tiene de lo que debe saber y hacer para aprehender. Le exige conocimiento de la tarea, disposición cognitiva en cuanto a atención, concentración, habilidades para la búsqueda y análisis de información, capacidad para sintetizar y organizar la información, capacidad para seguir instrucciones y valorar la calidad de sus trabajos. Con respecto a la atención y a la memoria, Dehaene (2019) los considera puntos clave para la entrada del aprendizaje. Señala que cualquier información puede ser memorizada con base en la atención, por eso es esencial orientarla hacia lo que realmente importa y eliminar todas aquellas fuentes de distracción, ya sean visuales o sonoras. Sin embargo, la escuela parece estar más interesada en diagnosticar los trastornos por déficit de atención e hiperactividad que por ayudar a desarrollar de forma adecuada la capacidad de atención (Goleman,2013).

Ahora bien, para que el estudiante sea más consciente en este proceso de construcción del conocimiento, debe tener claridad en cuáles son los puntos de partida y de llegada. Bonniol (1981), Nunziati (1990), Jorba y Casellas (1997) al igual que Guillén

y Forés (2017) afirman que los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito son puntos de partida fundamentales en la planificación didáctica. Sin embargo, para que puedan alcanzarse es imprescindible que el maestro sepa compartirlos y comunicar de forma clara y precisa cuáles conocimientos, actitudes, valores o competencias requiere aprender, esto hace parte de la evaluación formativa que efectúe.

Comprendidos los objetivos y los criterios, los estudiantes deben relacionar las actividades con los objetivos y valorar su progreso. Mediante los criterios logran identificar cuándo y cómo los alcanzaron. Por otra parte, plantean que la implicación del estudiante en su formulación incide positivamente en su motivación y compromiso con la escuela, ...“la idea es hacer que los alumnos sientan que son protagonistas activos de su aprendizaje” (Guillén y Forés, 2017, p. 72).

En esta línea, Hattie (2012) menciona 5 componentes esenciales del aprendizaje vinculados a los objetivos y criterios, a saber: reto, compromiso, confianza, expectativas altas y comprensión. Los dos primeros son fundamentales en la planificación y tienen dependencia de la motivación y los conocimientos previos. Tener confianza en que estos objetivos se puedan alcanzar es importante. Esta puede provenir de sus experiencias previas, sus maestros y compañeros o incluso de la realimentación. Las expectativas altas ayudan a que se continúe en el proceso, ya que la comprensión de los contenidos y el desarrollo de habilidades toma tiempo, requiere práctica, constancia y motivación.

Los relatos a continuación revelan la importancia que los maestros otorgan a la apropiación consciente de los aprendizajes:

- El principal propósito que persigo es que los estudiantes sean conscientes y capaces de explicar y ejecutar lo que saben a través de sus propios medios, sin caer en la repetición memorística. **(CM3IN)**
- La evaluación formadora es aquella que permite que el estudiante sea quién se evalúe y reconozca cuales son debilidades para que pueda reforzarlas y mejorar en estas. **(CM2LC)**
- Los profesores nos dan a conocer la forma en la cual nos van a calificar, los criterios de evaluación, los parámetros de evaluación y el tiempo en el cual serán entregados. **(CE8)**
- Comunicándoles claramente los criterios de evaluación al comienzo de la actividad. Dándoles ejemplos concretos de lo que se busca que ellos aprendan. Realizando la retroalimentación constante. **(CM2LC)**
- Implico a mis estudiantes desde la autopercepción respecto a su propio ejercicio y de la autocrítica al cotejar sus resultados de aprendizaje con los criterios evaluativos propuestos desde las rúbricas de evaluación.

(CM3IN)

Los maestros participantes consideran que por medio de la evaluación formadora el estudiante reafirma su rol de evaluador al ser observador crítico de sus debilidades y de esta manera encuentra formas para tornarlas en fortalezas. Así mismo, su propósito es que el estudiante cree conciencia para ejecutar lo indicado y explicar lo aprendido, sin necesidad de recurrir solo a la memoria. Para ello, los maestros comunican con claridad y mediante ejemplos concretos los criterios y momentos de evaluación al iniciar las actividades, aspecto que encuentran favorable los estudiantes. Al mismo tiempo, implican al estudiante desde la autopercepción y la autocrítica y les proporcionan realimentación constante.

Aunque, Heritage (2015) observa avances en el nivel de implicación del estudiante en su propio proceso formativo y evaluativo cuando se interesa en aprender a aprender, hay que indicar que Martínez (2017) critica cómo la escuela aún no se percató que tipo de ciudadano desea formar y deja de lado habilidades que debería estar enseñando a sus futuros ciudadanos, trabajadores y profesionales. Entre ellas destaca el desarrollo de: trabajo en equipo, autoestima, proactividad, capacidad de expresión, capacidad de análisis y razonamiento, resolución de problemas, negociación, espíritu emprendedor, innovación, inteligencia emocional, capacidad para aprender y desaprender.

Este conjunto de habilidades reconocidas como habilidades del siglo XXI prácticamente se asocian a las herramientas que todo ser humano necesita para aprender en cualquier momento de su vida y en especial, para enfrentar los exigentes desafíos que la sociedad le está imponiendo en la actual era del aprendizaje y del conocimiento.

Aunada a esta discusión sobre lo que realmente se requiere enseñar, Perrenoud (2008) defiende la idea de enseñar y evaluar en función de las necesidades y desde una óptica diferenciadora. Igualmente, desde el marco de la construcción de organizaciones abiertas al aprendizaje Senge (2008, p. 424) expresa que “la gente aprende lo que necesita aprender, no lo que otros creen que necesita aprender”. Esta primera regla del aprendizaje aplicada al aula, orienta a los maestros para el diseño de los procesos de aprendizaje y los dirige hacia las necesidades reales de aprendizaje que tiene el aprendiente de forma que él de forma consciente y progresivamente encuentre conexión

entre lo que sabe, quiere aprender y necesita saber. El contraste entre las miradas que se tienen sobre la enseñanza y la evaluación en la escuela, Perrenoud (2006, p. 164) lo expresa desde sus propias vivencias,

Usted piensa quizás que aprender, es añadir cada día una piedra al edificio, a fuerza de ejercicios y de memorización. Para mí, si se quiere aprender cualquier cosa duradera en la escuela, hace falta aceptar enfrentar los problemas y tomarse tiempo para resolverlos, durante las horas de clase y fuera de clase... Es tomarse el tiempo de leer, de reflexionar, y de volver luego con preguntas, proposiciones, observaciones para alimentar el trabajo en clase.

El nexos suscitado entre las necesidades del estudiante y los saberes a aprender ha sido ampliamente demostrado por las investigaciones sobre el aprendizaje significativo, el cual proporciona efectos positivos en la motivación del estudiante (Tapia,1997); por consiguiente, en su posible implicación y en los resultados de aprendizaje. Por otra parte, cuando el aprendiente a través de la evaluación formativa del maestro ejercita su capacidad para reconocer sus fallas en la comprensión de las instrucciones, sus dificultades en la ejecución de algunas actividades, o el uso de los recursos, se involucra en su aprendizaje y toma acciones para mejorarlo (Heritage, 2015). De esta forma, toma conciencia de su proceso y asume responsabilidades.

Huertas y Montero (2001, p. 194) sostienen que ...“el aprendizaje por más que se apoye en un proceso interpersonal y compartido, es siempre al final una tarea de apropiación personal”. Es posible que, en situaciones de fracaso escolar, este sea producto de un deficiente control consciente, consecuencia de indecisiones y preocupaciones que generan un déficit en la ejecución (Huertas, 1997).

El análisis de la categoría construcción consciente dirige la discusión hacia la formulación del concepto emergente ***Producción académica concienciada***, la cual se distingue como el producto de aprendizaje creado de forma intencionada y motivada en el que se aplican cuidadosamente los criterios estipulados para la ejecución de las tareas y la elaboración de los productos con el fin de alcanzar con éxito un aprendizaje.

Categoría: Economía del tiempo: *Optimización pedagógica del tiempo*

La economía del tiempo se reconoce como la priorización de actividades de corta duración. Esta es una práctica muy común; ya que, en la carrera para finalizar contenidos

programáticos, los maestros en las aulas algunas veces sacrifican actividades didácticas significativas y potencialmente formadoras por estrategias estandarizadas fáciles y rápidas de calificar. Estas actividades son menos exigentes en la planeación, ejecución, y por supuesto, al momento de evaluar los resultados permiten cuantificar con mayor facilidad lo aprendido. Es bastante evidente que esta estandarización de saberes y metodologías responde a requerimientos del mercado, más que a lineamientos pedagógicos y didácticos.

Sin embargo, esta tendencia a economizar el tiempo en aras de agilizar los procesos, no favorece el aprendizaje significativo y mucho menos el desarrollo de competencias. Al respecto, como una manera de favorecer la calidad del aprendizaje, Martínez (2017) sostiene que se necesita invertir las acciones en el aula: empezar por la práctica y terminar por la teoría, y no al revés. Hay que aprovechar la tendencia de la naturaleza humana a actuar, de lo contrario los aprendizajes quedan incompletos.

Aprender sin hacer no es aprender, es informarse. Tenemos que desterrar el dañino concepto de estudiar, porque en la vida no importa mucho saber las respuestas, sino hacer cosas. ¿Por qué entonces enseñamos materias y no a hacer cosas? Obviamente es mucho más fácil y económico. (Martínez, 2017, p. 19).

Los siguientes relatos dan cuenta de la variable tiempo como factor incidente en el tipo de evaluación que se prioriza en el aula:

- Sí, yo hago es con una ruleta. Porque claro, yo tengo una hora económica, una hora de políticas y están separadas, si en una hora me pongo a revisar tareas, no hago más nada. Entonces, listo, cinco. Entonces, en ese mismo sentido, las metodologías, las didácticas tradicionales, como copiar, son más fáciles para nosotros los maestros, para evaluar son mucho más fáciles, porque es recoger lo que hizo el estudiante y de esa manera, pues colocamos una nota. Mientras que, metodologías más como las actuales, las constructivistas, para nosotros son más difíciles de evaluar, porque hay que evaluar a cada uno en la medida en que obtuvo el aprendizaje y mientras que la otra no. La otra yo evalúo es un contenido. Y de pronto uso hojas, considero que eso era lo que debía copiar y en esa medida para mí es mucho más fácil evaluar. Mientras que la otra es, me toca mirar a cada uno y eso me lleva más tiempo. Y también a la hora de preparar mis clases, eso me lleva más tiempo. **(GFM13TI)**
- Personalmente, considero que la principal razón es la economía del tiempo. Los maestros, en el contexto colombiano, se ven expuestos a una sobre-explotación respecto a la cantidad de alumnos sobre la cuál son responsables. Esta población desbordada de estudiantes lleva a los

docentes a recurrir estrategias que les permitan generalizar medios para poder alcanzar ciertos resultados, entre esos se encuentra la estandarización de estrategias evaluativas. Para poder emplear las metodologías modernas se requeriría una inversión de tiempo que excedería las horas legales de trabajo y ocuparía el tiempo de familia y personal de la planta docente. Por otra parte, el mercado educativo responde a los requerimientos de las pruebas de estandarización, tipo SABER, PISA, etc., las habilidades requeridas para afrontar este tipo de exámenes no se relacionan directamente con metodologías modernas en el tema de la evaluación, sino que responden a dinámicas de mercado en términos de formación para el trabajo. **(GF10MIN)**

- Yo creo que el factor tiempo es crucial en este sentido. Los docentes se encuentran a cargo de grupos numerosos con los cuales llevar a cabo estas dinámicas de clase y evaluación, por lo que en muchas ocasiones se ven imposibilitados para dar un acompañamiento riguroso a cada uno de los alumnos. De igual forma, y conectado con el factor tiempo, se encuentra la presión por cubrir ciertos contenidos y de responder a las pruebas estandarizadas, lo cual reduce a un más el tiempo que se podría llegar a dedicar a las dinámicas de evaluación. **(GFM10IN)**

Los maestros reportan que las didácticas evaluativas tradicionales son más fáciles para que el maestro evalúe el contenido y asigne una nota, debido a la cantidad de estudiantes por aula. Mientras que las metodologías constructivistas, son más difíciles de evaluar, principalmente porque hay que prestar atención a la diversidad. Esto ocasiona que la planeación se torne más compleja. Estos aspectos hacen que el maestro invierta más tiempo en la planeación de lo que acostumbra.

La desproporción en el número de estudiantes por docente en el aula aunado a la necesidad de preparar para la prueba externa estandarizada crea una presión por cubrir contenidos que lleva a los maestros a realizar actividades para economizar el tiempo. Esta presión curricular muestra la necesidad de adaptar de forma pertinente el desarrollo del currículo, de forma que, se organice la acción educativa para cubrir las diversas finalidades educativas. Por un lado, responder a la medición estatal y por otra, valorar las diversas dimensiones del ser. Para mejorar el ritmo y los resultados de aprendizaje en el aula es posible aplicar algunas estrategias extraídas de las entrevistas a gerentes de reconocidas empresas que están abiertas al aprendizaje.

Una de ellas radica en “aprovechar la capacidad intelectual de la gente de todos los niveles, tanto individual como grupalmente” (Senge, 2008, p.430), entre ellos, aquellos que se caracterizan por ser pensadores y los que prefieren ser hacedores. Una segunda

estrategia es reconocer el proceso de aprendizaje como un ciclo de pensamiento, acción, evaluación y reflexión para que se efectúe un aprendizaje válido (Senge, 2008). De esta forma, se favorece el uso del tiempo de aula y se proporcionan momentos clave para la construcción del saber.

Una última estrategia es dirigir las acciones hacia la consecución de tres necesidades humanas ubicadas en la pirámide de Maslow (1991): la necesidad de pertenencia: amistad, amor, relaciones; la necesidad de reconocimiento: éxito, confianza, respeto y finalmente, la necesidad de autorrealización. En fin, estas estrategias son claves para usarse a nivel educativo, puesto que están fundamentadas en la capacidad natural que tiene el humano de aprender con otros y evolucionar en su conciencia.

Con base en el análisis de la preocupación que experimentan los maestros con respecto al uso del tiempo, surge el concepto emergente ***Optimización pedagógica del tiempo*** el cual se distingue como el aprovechamiento máximo de las secuencias de acciones planeadas para alcanzar aprendizajes que cumplen diversos propósitos de formación humana.

Categoría: Integralidad del acto evaluativo: *Visión integradora de la evaluación*

En el contexto colombiano, la evaluación tradicional es vista como una herramienta de chequeo de contenidos y procedimientos, mientras que la evaluación formadora se orienta más hacia la revisión de una integralidad del acto evaluativo. Esta se concibe como la inclusión de diversos aspectos como la atención, la motivación, la concentración, la disposición y el compromiso al momento de valorar un proceso de aprendizaje. Esta integralidad muestra las conexiones de los conocimientos entre sí con otros factores personales.

Goleman (2013, p. 11) destaca el valor de la atención enfocada como el motor oculto de la excelencia, y sostiene que la capacidad de atención determina el desempeño al realizar una tarea, “si es raquítica, la haremos mal. Si es musculosa, podremos sobresalir. Nuestra habilidad en la vida depende de esta sutil facultad”. Esta herramienta efectivamente es dúctil y tiene diversas operaciones: razonamiento, memoria, aprendizaje, percepción, comprensión de motivos y de sentimientos propios y de los demás. Para darle este valor es necesario explorar aspectos básicos de la atención como la concentración enfocada en un punto, la atención selectiva, la conciencia ampliada, así

como la manera como la mente presta atención al interior para supervisar y realizar operaciones mentales (Goleman, 2013).

En síntesis, la ejercitación de la atención se puede fortalecer cuando esta se dirige hacia el interior, el exterior o los demás. Ahora bien, cuando los maestros y los estudiantes se enfocan en esta triada atencional dirigen su mirada hacia al interior y sintonizan con su intuición y sus valores, los cuales son esenciales para la toma de decisiones. El brindar atención al exterior les ayuda a iluminar su camino y estar mejor orientados, finalmente, al centrarse en los demás, intentan mejorar las relaciones.

Por otra parte, Martínez (2017, p. 19) señala que “lo que se necesita para aprender es un aprendedor motivado, alguien que, en nuestras escuelas y universidades se encuentra en peligro de extinción”. Por lo cual, es fundamental que el maestro esté atento a encontrar formas para motivar al estudiante a cuestionarse y aprender de otros y con otros, a pesar de que, la educación prioriza el proceso individual, así como las respuestas en lugar de las preguntas.

A continuación, se presentan algunos relatos relacionados con la mirada integral del proceso educativo:

- Y también que aquí una diferencia que encuentro es que la evaluación tradicional se enfoca a medir más conocimientos y procedimientos, pero más que todo, conocimientos. Mientras que la formadora evalúa todo integralmente. **(GFM11SO)**
- Y también, de pronto, muchas veces es para una evaluación sin decirles, esto es una evaluación, Es un trabajo y esa es la evaluación, vamos a ver. Ahí como hay más espontaneidad y de pronto se puede mirar otras cosas. Algunos, de pronto, no hacen nada, no quisieron. Porque están esperando que dijeran es la evaluación. **(GFM8MA)**
- Sí y siempre lo hacen. ¿Esto lo va a evaluar? Sí. ¿Cuánto vale cada punto? Sí, exacto. Porque hoy me pasó, precisamente, entramos a la clase y yo les dije, bueno, vamos a crear las ideas para generar el proyecto, no sé qué. ¿Y esto lo va a evaluar? Entonces yo me quedé mirándolos y dije yo siempre los evaluó desde que entran al salón. Pero entonces sí me causó curiosidades y lo que usted dice, pero si uno les dice sí, entonces... Pero por lo menos ya dicen: lo va a evaluar, no lo va a calificar, dice, lo va a evaluar, entonces es diferente. **(GFM13TI)**
- Y si no toma notas se queda sin notas. **(GFM8MA)**

Algunos de los maestros participantes consideran que la evaluación tradicional se enfoca en la medición de los conocimientos y procedimientos, mientras que la evaluación formadora es más íntegra, por lo cual debe prestarse atención a diversos aspectos entre

ellos actitudinales, procedimentales y por supuesto, cognitivos. Algunos maestros la realizan como parte del proceso de aprendizaje sin necesidad de hacer énfasis en que es una evaluación. Aunque los estudiantes solo la reconocen si tiene la etiqueta y la forma de examen escrito. No obstante, algunos maestros consideran que la espontaneidad de la valoración durante el aprendizaje ayuda a que no se cree la tensión propia de los procesos evaluativos tradicionales.

Por su parte, los estudiantes se preguntan si lo que hacen o les explican es objeto de evaluación para así determinar el nivel de atención o interés, puesto que ello les genera una nota. No obstante, algunos maestros más abiertos a la evaluación en el proceso valoran de una forma más integral y constante durante toda la clase.

Como una manera de aportar a un mejor aprendizaje basado en la evaluación, se pueden considerar los cuatro pilares del aprendizaje que Dehaene (2019) prioriza para obtener mejores resultados: la atención, el compromiso activo, la importancia de un buen *feedback* sobre el error y la consolidación. Estos fundamentos se sintetizan en los siguientes slogans que deberían ponerse en práctica desde edades muy tempranas: “‘Concéntrese por completo’; ‘participen en clase’; ‘hagan ejercicios todos los días’; ‘aprovechen cada noche’” (Dehaene, 2019, p.444).

La atención como se explicó anteriormente es clave para alcanzar la excelencia. Al ser tan valiosa, esta requiere de una ejercitación permanente para que se internalice esta capacidad de mirada triádica: al interior, exterior y al otro (Goleman, 2013). De esta forma, entre más se practique esta rutina se puede tener más control de la misma. El compromiso activo guía hacia la ejecución de un buen desempeño. Este es producto de capacidades, motivaciones y valores, además de un gusto por lo que se hace. Esta alineación entre lo que se hace y lo que se disfruta, es clave para el *fluir*, puesto que permite alcanzar un más alto nivel de desempeño. Por el contrario, si no hay concentración ni motivación, las personas parecen ausentes, no fluyen, lo que puede conducir a la frustración o apatía (Goleman, 2013).

La realimentación inmediata permite realizar las regulaciones durante el proceso de aprendizaje y no al final del mismo. Lo que exige una actitud dinámica y consciente para detectar aciertos y fallas, así como la toma inmediata de una decisión para fortalecer o mejorar lo observado.

La consolidación cognitiva de los conocimientos se evidencia con la automatización de lo aprendido. Este saber se hace fluido con el apoyo del sueño y los intervalos de las repeticiones. Estudios neurocientíficos citados en Dehaene (2019) encontraron que el intervalo de 24 horas es crucial para la consolidación del aprendizaje, por lo que le atribuyen al sueño un papel protagónico. No obstante, otras investigaciones demostraron que el intervalo óptimo depende del tiempo que se desee retener el conocimiento en la memoria; es decir, el intervalo de revisión debe darse en una proporción directa.

Así que, para almacenar la información en la memoria el mayor tiempo posible, lo mejor es aumentar gradualmente los intervalos de tiempo. Cada revisión busca afianzar el aprendizaje al aumentar la fuerza de las representaciones mentales y combatir el olvido que caracteriza la memoria. De ahí, la importancia de evaluar y evaluarse con regularidad.

Finalmente, con base en el análisis de la categoría Integralidad del acto evaluativo se construye el concepto emergente ***Visión integradora de la evaluación***, el cual consiste en la observancia diaria de diversos factores asociados al aprendizaje que inciden en su éxito; entre ellos: la atención enfocada, el compromiso activo, la realimentación inmediata, y la consolidación cognitiva.

Categoría: Confluencia de saberes: Interdisciplinariedad evaluativa

La *confluencia de saberes* se reconoce como la transversalidad de conocimientos que se hace evidente en la enseñanza, el aprendizaje, por ende, en la evaluación de un saber específico. La transversalidad del saber permite la introducción de temas en la vida diaria para ser abordados de forma permanente. Como experiencia escolar ofrece oportunidades para que los aprendizajes integren las dimensiones cognitivas, formativas, sociales y culturales. Asimismo, el carácter transversal del conocimiento compromete a todos a encontrar las relaciones existentes entre ellos y tomar ventaja de ello.

Igualmente, desde la neurociencia se aboga por una mirada transdisciplinar para facilitar la tarea educativa. Los neurocientíficos (Dehaene, 2014, 2015, 2019) esperan que al conocer cómo funciona el cerebro cuando aprende, se aprovechen más estos avances que brindan claves para enseñar mejor. En esta línea Guillén y Forés (2017) realizan una propuesta pedagógica desde una visión integral de los avances

neuroeducativos en la que plantean 10 elementos que han de estar presentes en los tres momentos del proceso formativo: inicio, durante y finalización y hacen referencia al educador, el estudiante y la comunidad educativa.

Los 10 elementos son: la cooperación del profesorado, la evaluación inicial, los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito, la atención, el pensamiento crítico y creativo, el trabajo cooperativo, la evaluación formativa y *feedback*, la memoria, la metacognición y la transferencia del aprendizaje. Los tres primeros se aplican antes de la ejecución de la acción pedagógica, mientras que los dos últimos se realizan después. Los otros elementos determinan la implicación de los sujetos durante el proceso educativo. Los efectos de la conjunción de estos elementos se potencian cuando desde una mirada multidisciplinar los maestros en cada clase se apoyan mutuamente para encontrar propósitos y estrategias comunes que les permitan trabajar de forma interdisciplinar.

Los siguientes relatos revelan la integración de diversas disciplinas en el acto educativo:

- Que hay integración. O sea, que hay una interdisciplinariedad, o sea, que se puede traer, como ejemplo, como aquí hablábamos de las ciudadanas, de las competencias ciudadanas. **(GFM12CI)**
- Las Matemáticas y la química, incluso con la tecnología. Entonces, considero que nos permite poder hacer eso, o sea, traer campos de otras áreas para meterlas ahí **(GFM12CI)**
- Sí, y la evaluación tradicional es más sumativa y más memorística **(GFM8MA)**

Los aportes de los maestros revelan que, en el ámbito escolar, las conexiones existentes entre el conocimiento se hacen comúnmente más visibles en dos situaciones. La primera, cuando se detectan dificultades para comprender un concepto o realizar un procedimiento que requiere ciertos conocimientos previos que posiblemente no están bien consolidados en el aprendiente. La segunda, cuando se interconectan los campos de conocimiento para dar mayor significatividad al nuevo conocimiento. De esta manera, se ratifica que el aprendizaje es un proceso que tiene un alto nivel de complejidad.

No obstante, visto desde una perspectiva sistémica o interdisciplinar trae también sus correspondientes ventajas. Como una manera de explicar los beneficios del pensamiento sistémico el cual nos ayuda a distinguir entre los cambios necesarios en

situaciones complejas, Senge (2008, p.164) expresa que se hace necesario retroceder algunos pasos para que “los árboles no nos impidan ver el bosque”. Su metáfora permite prestar atención a las estructuras subyacentes que generan mayor complejidad y en las cuales se pueden efectuar los cambios, por lo cual requieren intervenciones.

“El pensamiento sistémico no significa ignorar la complejidad, sin organizar la complejidad en una exposición coherente que ilumine las causas de los problemas y el modo de remediarlos de forma duradera” Senge (2008, p.164). Para actuar con eficacia, el maestro entonces necesita distinguir lo importante de lo relevante, las variables decisivas, de las secundarias de forma que ayude al sujeto a comprender lo que debe aprender y reconocer lo que necesita reforzar.

A partir del análisis de la categoría confluencia de saberes se formula el concepto emergente ***interdisciplinariedad evaluativa***, el cual refiere a la red de conexiones entre conocimientos provenientes de diversas disciplinas que confluyen durante el diseño y ejecución de actividades que buscan valorar las competencias de un aprendiente frente a un saber determinado y al mismo tiempo, permite identificar las posibles dificultades que su consolidación experimenta.

Categoría: Evaluación cognitivo social: *Valoración multidimensional*

Los estudios neurocientíficos destacan el papel fundamental y natural del cerebro en la especie humana: aprender. Esta capacidad es la responsable de la supervivencia, puesto que ella depende del conocimiento y el control que el ser humano tenga del mundo exterior (Inostroza, 2018). Es así que, la educación es la encargada de desarrollar y evaluar todas las potencialidades humanas que le permiten supervivir. Durante décadas la educación se asoció únicamente a la transmisión de conocimientos y a la repetición de la información mediante la memorización de datos. Sin embargo, diversos estudios neurocientíficos han demostrado que existen algunos elementos como la sorpresa, la motivación, la emoción, la imaginación, la alegría, el movimiento y el trabajo colaborativo que inciden para que el aprendizaje sea significativo y duradero (Inostroza, 2018).

En esta línea, cuando se evalúa ya no se hace referencia exclusivamente al conocimiento construido, sino que se extiende a otros aspectos y dimensiones. Es así que, la *evaluación cognitivo social* se define como la valoración de diversos aspectos relacionados con el nivel de conocimiento, las habilidades mentales y la forma como un

estudiante interactúa con otros mientras aprende. Este tipo de evaluación presta atención a la forma cómo el estudiante percibe, procesa y almacena la información. Es así que, los maestros se enfocan en observar el desarrollo de las destrezas y habilidades mentales básicas (memoria, percepción, atención, comprensión, lenguaje) y superiores (metacognición, motivación, emoción, aprendizaje, razonamiento) por medio de las cuales los estudiantes conocen y perciben el mundo a través de sus sentidos.

Por otra parte, los maestros también reconocen la importancia del componente social y se preocupan por enriquecer el entorno, el vocabulario y las prácticas pedagógicas diarias con actividades que estimulan el trabajo conjunto. Estudios referenciados por Guillén y Forés (2017) han comprobado que el mayor impacto sobre el rendimiento académico del alumno proviene de una cooperación eficaz entre el profesorado y no de un trabajo aislado. Por tal razón, cada vez más se privilegia la interacción con el estudiante y entre pares (Heritage, 2015).

A continuación, se relacionan algunos aportes de los maestros en los cuales se evidencia la importancia otorgada a los componentes: cognitivo, social y emocional para evaluar el aprendizaje:

- En evidenciar el conocimiento. Qué quedó, en qué hay falencias, qué se debe reforzar. Básicamente, pues, ciencias, yo lo trabajo así. O sea, eso me permite ver en qué temas puedo ahondar más, porque tienen falencias, en qué debo profundizar. **(GFM12CI)**
- Yo la considero como un proceso que parte desde el momento en que tanto estudiante como docente se plantean una meta de aprendizaje. El conjunto de aciertos, errores y preguntas que se van dando a lo largo del mismo son lo que da valor a la evaluación. Durante mi formación universitaria me preguntaba si la evaluación no es más que una pregunta que se mantiene en constante suspenso sobre la forma en la que se pueden hacer las cosas de forma más eficiente y racional; no obstante, en el desarrollo profesional de mi vida como docente he encontrado que el factor emocional de la evaluación también tiene un peso importante para su consideración. He sido testigo que, más allá de un valor numérico o cualitativo, la evaluación sirve como un motor que impulsa afectivamente a los aprendices permitiéndoles mejorar la imagen de sí mismos y solidificar unas bases afectivas que les permiten abrirse a otras formas de aprendizaje. **(GFM10IN)**
- Y también, de pronto, muchas veces es para una evaluación sin decirles, esto es una evaluación, Es un trabajo y esa es la evaluación, vamos a ver. Ahí como hay más espontaneidad y de pronto se puede mirar otras cosas. Algunos, de pronto, no hacen nada, no quisieron. Porque están esperando que dijeran es la evaluación. **(GFMMA)**

Los maestros participantes se cuestionan sobre la función de la evaluación, los elementos presentes y cómo esta es asumida por los estudiantes y por ellos mismos. Incluso, se observa que la evaluación aún está desligada del hacer cotidiano del estudiante, puesto que tiene una connotación de acción final y no procesual. También se observa que, los maestros encuentran un uso regulatorio de sus prácticas a partir de los resultados que obtienen los estudiantes y le otorgan al componente emocional un valor dentro del proceso formativo.

Esta cuestionada y renovada mirada de la evaluación en los entornos educativos del siglo XXI, se ha fortalecido desde la neurociencia al explicar cómo el cerebro es un órgano social que está preparado desde el nacimiento para aprender e interactuar con otras personas. La arquitectura cerebral es una estructura altamente compleja y especializada a la vez, que permite el desarrollo de múltiples habilidades cognitivas que siempre están en pro del aprendizaje (Inostroza, 2018). Entre ellas: el pensamiento lateral, la inteligencia emocional, la planificación, la autorregulación, la evaluación, la reorganización, la anticipación, la capacidad creadora y de abstracción, entre otras.

Inostroza (2018) resalta la responsabilidad de la escuela por el desarrollo de los coeficientes intelectual y emocional, puesto que emoción y cognición van de la mano, y están en constante interacción al involucrarse aspectos subjetivos, cognitivos fisiológicos, expresivos, motivacionales mientras se aprende. Por lo anterior, la evaluación trasciende su función descriptiva del estado de un conocimiento y se expande hacia una **valoración multidimensional**. Este concepto emergente se reconoce como la evaluación intencionada y constante de un sujeto aprendiente desde los componentes cognitivo, social y emocional.

Categoría: Responsabilidad concienciada del aprendizaje: *Conciencia colectiva de responsabilidad*

La *responsabilidad concienciada del aprendizaje* es el reconocimiento de aspectos que inciden en el aprendizaje y las consecuencias que las acciones tomadas libremente producen en el éxito o fracaso del mismo. La generación de acciones conscientes para aprender tiene en cuenta diversos factores contextuales, pedagógicos y personales que inciden en el momento de evaluar. Entre ellos, las creencias que tienen las personas y las ponen en práctica cuando prefiguran metas, consecuencias u objetivos educativos

(Huertas y Montero, 2001). Por lo anterior, si se quiere innovar en educación se tiene la obligación de conocer las creencias que dominan el contexto.

Es así que, más allá de enseñar, el maestro debería ser consciente de su potencial para ayudar a desarrollar personas; por lo cual, su tarea trasciende al enseñar a aprender, lo que implica una gran responsabilidad que le exige ser profesional con experiencia que marca la diferencia en la vida de los aprendientes. Para ello, su rol se modifica a facilitador cuyo propósito no es enseñar, sino asegurarse que los estudiantes aprendan (Martínez, 2017). El educador también debe ser arquitecto de contextos significativos y “darse permiso para ser aprendiz” (Fernández y Pinzón, 2017, p. 45) para aceptar que no lo sabe todo. Para alcanzarlo debe ser capaz de entusiasmar y contagiar de la pasión por aprender, de manera que ellos hagan algo útil con la información recibida, así como con las herramientas y recursos disponibles.

Por otro lado, el perfil de los estudiantes también ha cambiado. Pasó de ser un ser pasivo y ajeno a su aprendizaje para convertirse en un ser dinámico, participativo y autónomo. Ellos transitan por múltiples vías y exigen productos diseñados a su medida, desean más participación y no sólo escuchar pasivamente, son abiertos al diálogo y enemigos del monólogo, por lo cual, es necesario aprovechar su deseo de actuar. De esta manera, se logra responsabilizarlos y comprometerlos en el diseño de su propia educación (Martínez, 2017).

En esta línea, maestros y estudiantes deben comprender que el nuevo objetivo educativo es lograr que el estudiante entienda lo que aprende y cómo lo hace, al igual que le de valor real para sí mismo (Fernández y Pinzón, 2017). Igualmente, Huertas y Montero (2001, p.36) consideran que se deben propiciar situaciones escolares que “dejen posibilidades de control y responsabilidad a los estudiantes para que demuéstrenlo que han aprendido en ese tiempo”.

Los siguientes relatos de los participantes evidencian la manera como los estudiantes se implican en el proceso evaluativo y los efectos que las decisiones de maestros y estudiantes inciden en los resultados y el clima de aula:

- Yo siento que ellos se sienten ajenos a las evaluaciones. Siempre tienen ese monstruo de la evaluación. Entonces, como ellos se sienten ajenos, pues no se involucran. **(GFM9LC)**
- Sí, les dejo la tarea por filas y a cualquiera de la fila se la pregunto. Y lo que saque o a tres de cada fila. Y ese promedio se lo pongo para todos, para

toda la fila. **(GFM11SO)**

- Así hago yo el trabajo en clase. Así hago yo el trabajo en clase porque cuarenta y pico de cuadernos no puedo revisar, porque uno no le alcanza el tiempo a veces. Entonces yo los divido en grupos de cuatro. Entonces, yo digo ¿quién? ¿A quién le voy a revisar? Entonces, a veces se ponen bravos. **(GFM12CI)**
- Entonces ... voy a preguntar y lo hago aleatoriamente en una rueda. Al principio me sacaban dos, tres, porque de los cinco solo hacían dos tareas. Hace unos días un grupo me sorprendió, y dije: ¡uy! pero todos lo hicieron! si profe, si no mandamos 30 mensajes por el grupo de WhatsApp fueron poquitos, pero al menos se interesaron en traerla hecha., algo es algo. MSO también coloca temas por fila para hacer carteleras. **(GFM13TI)**
- Si, pero eso también es enseñarles también que ellos forman un grupo. Como yo les digo, si hay uno que se va cayendo, ustedes tienen que recogerlo y mirar cómo hacen para que pasen todos, para que todos aprendan. **(GFM13TI)**
- Y también hacerlos responsables, porque por mis acciones los otros también se van a ver afectados. Entonces, eso les enseña a ellos a tener ese compromiso social. Ahí hay competencias ciudadanas. **(GFM11SO)**

Algunos maestros identifican que los estudiantes aún se sienten ajenos a las evaluaciones. Aún tiene la sombra del monstruo, por lo cual no se implican ya que les produce miedo. Otros maestros introducen actividades evaluativas dentro de la misma dinámica de la enseñanza mediante la revisión de actividades de clase y tareas en casa. Crean estrategias de realización individual con participación colectiva, mediante las cuales provocan una conciencia de responsabilidad grupal, ya sea por filas o grupos, la acción individual tiene un efecto grupal. Estas estrategias de evaluación grupal se dan principalmente por la cantidad de estudiantes en el aula, lo cual dificulta la revisión individual de tareas; pero, facilita la corrección de errores comunes. Además, contribuye al fomento de la responsabilidad por el otro, la empatía, la colaboración y el trabajo en equipo.

Este tipo de habilidades y valores que de forma transversal y longitudinalmente desarrollan competencias para ciudadanos sociales más comprometidos con la sociedad. Igualmente, se observa que hay preocupación por el estado emocional que este tipo de estrategias provoca. Sin embargo, también se evidencia que un uso pedagógico de la responsabilidad social puede generar mayor motivación e interés cuando hay preocupación por el otro y cómo sus acciones afectan al grupo.

Los relatos revelan que cuando las estrategias son sistemáticas se produce un progresivo avance individual y grupal en la acción responsable del estudiante hacia el

aprendizaje. Este tipo de transformación es congruente con los elementos que guían el aprendizaje significativo en el siglo XXI y se alcanzan paulatinamente a partir del cambio en los paradigmas de educadores y estudiantes quienes van aprendiendo juntos,

...la indagación, el sentido, la experimentación, la construcción individual y colectiva de la comprensión, la inclusión de la equivocación como parte constitutiva del proceso de aprendizaje. La educación debe ayudar al estudiante a comprender el mundo, el entorno y ha de ayudarlo a incorporar herramientas y estrategias de vida para enfrentarse a ella ética e inteligentemente. (Fernández y Pinzón, 1997, p. 45)

Escofet, Gros y Payá (2017) al analizar las ideas de Escuela Nueva, advierten que estas no han perdido vigencia, en especial el principio de formación de deberes para con la humanidad. Este deber ha sido recuperado por los informes para la UNESCO presentados por Faures (1972) y Delors (1996), los cuales tienen plena vigencia actualmente, cuando se promulga la organización de la educación como una responsabilidad compartida - reto crucial en una era de cambio, complejidad e incertidumbre.

Este aprendizaje conjunto hacia la autonomía y el aprendizaje responsable permitió el surgimiento del concepto emergente ***conciencia colectiva de responsabilidad*** es el conocimiento claro y reflexivo de la realidad en el que se reconocen los derechos y deberes y se aceptan las consecuencias de un hecho realizado libremente que tiene una afectación grupal.

Categoría: Conciencia del error: *Autogestión consciente del error*

Asumir el error como un elemento a sancionar es una concepción que se ha ido transformando. Actualmente, un amplio número de maestros e investigadores tienden a considerar el error como un disparador del aprendizaje (Martínez, 2017) que posibilita su mejora cuando este es precedido de la corrección. Esta concepción no es compartida por algunos estudiantes quienes priorizan la nota y aún no son conscientes de la utilidad de la corrección. Infortunadamente, aún falta más conciencia en las aulas para asumir mayor *conciencia del error*. Esta se reconoce como el reconocimiento y la aceptación del valor pedagógico que tiene la equivocación y la corrección para la mejora en el aprendizaje. En este sentido, el error se hace valioso al tornarse en un pretexto para enseñar o aprender y la corrección en una oportunidad para mejorar.

Mediante la experiencia el docente se convierte en un permanente detector de errores. Este conocimiento adquirido por las posibles dificultades que sus estudiantes han experimentado previamente, se convierte en una ventaja pedagógica que le ayuda a diseñar estrategias más acertadas. Estas decisiones didácticas derivadas de la experiencia docente afectan directamente los resultados evaluativos. Dehaene (2019) propone que hay que aceptar y corregir el error. De esta manera, se actualizan los modelos mentales al intercambiar mensajes de error. “El error es, entonces, la condición misma del aprendizaje” (p. 443). Este no se debe sancionar; pero si corregir rápidamente, dando una devolución detallada, sin presión por el error cometido. Para él, la calidad de la realimentación ayuda eficazmente al progreso escolar.

Los siguientes relatos dan cuenta de la manera como los maestros actúan frente al error:

- Determinar los aprendizajes a través de los procesos interactivos y el refuerzo de aquellos que no se lograron. **(CM5CI)**
- En matemáticas, pues eso es evidente. Claro que como uno ya lleva tantos años, ya más o menos sabe uno en dónde van a fallar. Entonces, los dejan unos que caigan para luego colocar más ejercicios que, por ejemplo, el cuadrado de nueve, seis. El cuadrado de tres, seis, porque... O dos al cubo. O dos al cubo. O dos, seis. Por eso. Dice el cuadrado de tres, seis, porque ellos multiplican por el dos. Porque como dos por dos es cuatro, ahí sí no hay pérdida. Casi siempre, entonces es fortalecer. **(GFM8MA)**
- O el cubo de dos, que también dicen seis. Sí, sí. Esas siempre son tres que se equivocan. **(GFM13TI)**
- Considero que los errores pueden tomarse como puntos de flexión sobre los que se discutan posibles alternativas para afrontar una situación. No necesariamente un error implica un desvío, a partir de este también se pueden alcanzar resultados que aporten una perspectiva diferente del proceso. **(GFM10IN)**
- Y así les vaya mal, por lo menos lo que dijo la MSO ahorita, o sea, se toman esas preguntas y se mira hasta dónde logró llegar el estudiante, algunos llegarán más allá que otros, pero sí es complicado para anticipar y planificar, porque no tienen ese hábito. **(GFM13TI)**

Los maestros participantes encuentran en el refuerzo la manera de que los estudiantes corrijan los errores. Los maestros experimentados no suprimen el error como experiencia que los estudiantes puedan tener; por el contrario, los utilizan para crear el conflicto cognitivo que les permita hacer las modificaciones cognitivas necesarias para convertirlo en aprendizaje. Incluso, los errores pueden ayudar a los maestros a identificar

posibles formas no experimentadas de actuar para resolver los problemas o situaciones de aprendizaje planteadas. Por lo cual, el maestro también debe estar abierto a otras maneras que los estudiantes usan para comprender, usar y resolver las actividades, desafíos, retos, tareas o problemas.

La autogestión del error es un componente del dispositivo didáctico del maestro que puede ser transferida al estudiante mediante una práctica constante y consciente que le permita al estudiante reconocer sus propios errores y tomar decisiones para modificarlo en un acierto mediante un proceso de corrección más asertivo y productivo. Esta autoconciencia orientada por el maestro y desarrollada en el estudiante se puede convertir en una nueva oportunidad para encontrar el interés o el significado del aprendizaje.

De acuerdo con Inostroza (2018, p. 63),

...es importante como profesores dar espacio al ensayo y error; permitir al estudiante las posibilidades de desarrollo y que, si se equivoca, desde ahí construir, buscar las variables del por qué el error. En otras palabras, contribuir a que él mismo pueda percibir los elementos que le permitieron equivocarse; así no bloqueamos el proceso de aprendizaje, sino que lo aprovechamos como oportunidad, ya que si activamos el sistema de recompensa al cual atiende constantemente nuestro cerebro se libera dopamina, la cual –recordemos– se vincula con el placer.

Para alcanzar este nivel de autoconciencia orientada se hace indispensable recurrir a la activación del proceso atencional del estudiante, porque sin atención no hay aprendizaje. La atención según Mora (2013, p. 81): ...“es el mecanismo cerebral que se requiere para ser consciente de algo”. Esta habilidad está asociada a la habilidad del maestro para mantenerla en clase y está asociada a la curiosidad despertada. Con respecto a la identificación del error, la atención se convierte en un mecanismo clave para gestionar los aciertos y los errores por lo que es fundamental el fortalecimiento de una atención ...“absorbente, fija, mantenida por un estado de alerta constante” (Mora, 2013, p. 83).

De la necesidad de asumir el error como una estrategia que gestionada de forma consciente a partir de la atención al detalle para que ayude a mejorar el aprendizaje surge el concepto emergente **Autogestión consciente del error**, el cual se comprende como la habilidad desarrollada para identificar responsablemente errores y ejecutar acciones

en pro de su transformación en aciertos.

Categoría: Guardián pedagógico de la normatividad: *Supervisión orientadora de la tarea*

Algunos estudiantes aún conservan la imagen del maestro como un *guardián pedagógico de la normatividad*. Es decir, un maestro que brinda un conocimiento y lo evalúa; impone unas reglas y vigila su cumplimiento; observa el desempeño y corrige si se equivocan. Otros; por el contrario, encuentran en el maestro un guía que los acompaña en su aprendizaje. Sin embargo, más allá de observar y cuidar el cumplimiento de normas, un maestro debe saber enseñar su disciplina, no improvisar el saber y sobre todo poner en práctica conocimientos didácticos para facilitar el aprendizaje y la evaluación de los diversos saberes.

Sin embargo, es evidente que los estudiantes aún desconocen que la evaluación más importante se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Esta evaluación reconocida como formativa es una de las formas de evaluar la participación y el compromiso de los estudiantes, y ayuda “a crear una cultura de autorreflexión y una evaluación centrada en el aprendizaje, y no solo en la calificación” (Lluch, Fernández-Ferrer, Cano, 2017, p. 106).

Los partidarios de una renovación de la educación centrada en la evaluación coinciden en que hay que cambiar la evaluación para cambiar el aprendizaje (Perrenoud, 1996b; Sanmartí, 2007; Nunziati, 1990); no obstante, este cambio debe darse desde todos los agentes educativos. En esta perspectiva, Lluch, Fernández-Ferrer y Cano (2017, p. 102) consideran que “la evaluación es la piedra angular del cambio pedagógico y esta podría considerarse como punto de partida en lugar de llegada”. Hay quienes coinciden en que cambiar la evaluación no solo supone revisar los instrumentos y estrategias, alineándolos, sino que también hay que vincularlos con las competencias, los criterios, los momentos, los agentes y el uso de la información que se va recolectando.

Los relatos a continuación muestran la forma como los estudiantes y maestros conciben el rol del maestro con relación a la evaluación del y para el aprendizaje:

- Por el término formador entiendo un proceso individual que cuenta con un guía que acompaña a un sujeto-aprendiz para que este se forme como sujeto-pensante a través de diferentes etapas de aprendizaje. **(CM3IN)**
- Si, y eso también va con la dinámica que sea alguien que maneje el tema, que sea idóneo. Si porque a veces le dicen a uno colabore con eso, pero

no sé, uno llega es a improvisar y le preguntan cosas y uno no sabe, y ellos se dan cuenta, de todo se dan cuenta. **(GFM13TI)**

- Verificar que los niños no hagan copia a sus compañeros. **(CE6)**
- Cuidar que nadie se copie. **(CE7)**
- Además de evaluarle ha de guiar al estudiante durante todo este proceso y servir de apoyo como fuente de información. **(CE8)**
- Orientar a los estudiantes y observar el desempeño que tiene. **(CE9)**
- Ser un apoyo para resolver dudas. **(CE10)**
- Ayudarnos a comprender y corregir si en algún caso nos equivocamos. **(CE11)**
- Responder las preguntas de la evaluación. **(CE6)**
- Estar pendiente a la evaluación y responder correctamente. **(CE7)**
- Su rol es el contestar la evaluación. Leer y analizar es fundamental para aquello y de esta manera contestarla de la manera más adecuada posible. **(CE8)**
- Repasar los temas vistos y reforzar aquellos que no le quedaron claros. **(CE9)**
- Sintetizar los conocimientos aprendidos en la evaluación. **(CE10)**
- Enfocarnos en el tema y poner atención para así mejorar nuestros conocimientos. **(CE11)**

Los estudiantes priorizan en los maestros la función de vigilancia y supervisión. En primer lugar, para evitar la copia o fraude, en segundo lugar, como un observador del desempeño que el estudiante tiene. En tercer lugar, lo ven como una fuente primaria de información que los ayuda a resolver dudas y corregir si se equivocan. Por otra parte, señalan algunas estrategias comunes que usan para aprender y que les ayudan a apropiarse del saber con el apoyo de los maestros: sintetizar, repasar, leer, enfocar la atención en el tema y consideran que deben estar pendientes a la evaluación para responder correctamente.

Desde las pedagogías emergentes (Forés y Subías, 2017) se requiere cambiar esta concepción tradicional del rol del docente en el proceso evaluador. Se propone el cambio a una cultura evaluativa que busque tareas de evaluación auténtica en las que se evalúe el proceso y el producto y que al mismo tiempo estimule la participación del estudiante. Esta nueva concepción va más allá de la supervisión y calificación, implica comprender, valorar, motivar, orientar (Lluch, Fernández-Ferrer, Cano, 2017). Incluso, tiene presente la participación del estudiante desde su autoevaluación y la evaluación de pares (Sanmartí, 2007); es decir, una evaluación para el aprendizaje. Esto se constituye en un reto para estudiantes, maestros, y familias, puesto que implica un cambio en la

concepción de la actividad evaluativa, correspondiente a una cultura evaluativa diferente.

Esta nueva mirada considera las actividades de evaluación parte de las actividades de aprendizaje. Además de hacer más consciente al estudiante sobre cuál es su nivel de competencia, la forma cómo resuelve la tarea, y qué puntos puede potenciar, así como cuáles corregir para próximas situaciones de aprendizaje. En efecto, la evaluación, considerada como el punto de partida para las pedagogías alternativas, así como el proceso de autorregulación que estas requieren, va a ser esencial para seguir aprendiendo permanentemente o a lo largo de la vida (Lluch, Fernández-Ferrer, Cano, 2017). La introducción de esta nueva concepción es un proceso que se ha extendido desde Scriven (1967) y sigue fortaleciéndose con las pedagogías emergentes del siglo XXI (Martínez, 2017).

Esta concepción renovada de la evaluación desde una mirada más formativa y formadora es vista como un proceso individual que se efectúa por etapas y se alcanza con el apoyo de un guía que acompaña a un sujeto aprendiente en su transformación, a un sujeto pensante y autónomo en su actuar. Sin embargo, el acompañamiento del maestro no termina con la entrega de la tarea de aprendizaje, sino cuando,

...analiza cuál ha sido el impacto sobre el aprendizaje del alumno en relación con los objetivos y los criterios de éxito inicialmente identificados. Porque lo verdaderamente necesario es garantizar el aprendizaje de todos y, en el caso de o producirse, ser flexible y cambiar las estrategias de enseñanza cuando sea necesario. (Guillén y Forés, 2017, p. 83)

Esta secuencialidad observadora, realimentadora y transformadora permite el surgimiento del concepto emergente ***Supervisión orientadora de la tarea***, la cual hace referencia a la asesoría y el acompañamiento formativo que realiza el maestro durante la ejecución de una actividad de aprendizaje y de evaluación con la cual se desarrollan progresivamente capacidades autorregulatorias y metacognitivas en el estudiante.

Categoría: Apropiación literalizada de conceptos: *Polimorfismo conceptual*

La *apropiación literalizada de conceptos* consiste en el aprendizaje memorístico de las representaciones mentales o conocimientos que se tienen de la realidad. Esta actividad es característica de la enseñanza y evaluación tradicional que otorga un papel crucial a la memoria de los estudiantes como sinónimo de aprendizaje. No obstante, la educación moderna considera que este tipo de aprendizaje no se hace significativo,

puesto que por lo general se presentan descontextualizados, no se generan conexiones con los conocimientos previos, ni se enlazan con los intereses de los aprendientes. Al respecto, desde el aporte de la neurociencia Dehaene (2019) reafirma que las intuiciones o conocimientos previos de los niños conectadas con nuevos conocimientos dan sentido a lo que aprenden.

Landívar (2015) menciona que a los sistemas educativos se les invita a lograr una educación relevante y con sentido de pertinencia; sin embargo, está en manos del docente la transformación de esos datos e información en conceptos prácticos y relevantes para los estudiantes. Al respecto de este cambio, Landívar (2015) enfatiza que la filosofía Montessori como muchas otras pedagogías emergentes- van más allá de la calificación y de la apropiación de la información- o conceptos-. Esta es un medio de transformación personal y social que descubre el potencial de los niños y jóvenes y busca maneras para desarrollarlos aprovechando sus gustos personales y necesidades del entorno.

Con respecto a la evaluación Landívar (2015) menciona que la evaluación desde la visión de futuro de María Montessori no era de gente tomando exámenes, sino de individuos que atraviesan etapas de independencia mediante su propia actividad, esfuerzo y voluntad; es decir, mediante una evolución interna. En este punto, se rescatan otros aspectos relevantes diferentes a la apropiación del concepto, y se contempla el esfuerzo, la responsabilidad y el resultado obtenido.

Los siguientes relatos expresan la concepción limitada de la evaluación principalmente desde la concepción de los estudiantes y algunos maestros.

- Para mí, evaluación es reafirmar un concepto. **(GFM9LC)**
- Para mí, es identificar qué tanto han aprendido mis estudiantes. **(GFM11SO)**
- Es mirar si nosotros aprendimos sobre los temas vistos. **(CE6)**
- Para los maestros evaluar lo que han aprendido los estudiantes en lo que él ha explicado. **(CE7)**
- Para mí es ver si he cumplido con las metas básicas de aprendizaje. Para mis profesores es determinar mi nivel de conocimiento. **(CE8)**
- Para mí la evaluación tiene como objetivo poner a prueba el conocimiento adquirido en el periodo de aprendizaje y para los maestros siento que es una buena herramienta para saber si su estrategia de enseñanza está funcionando. **(CE9)**
- Evaluar los conocimientos que aprendí de ellos. **(CE10)**
- Ver si entendemos sobre el tema. **(CE11)**

Algunos maestros conciben la evaluación como la reafirmación de un concepto que se ha explicado previamente en clase. Mientras que para la mayoría de los estudiantes la evaluación sencillamente, permite identificar lo que se ha aprendido con las explicaciones del docente, y de paso, ver si las metas de aprendizaje se cumplieron. Es decir, la evaluación pone a prueba el conocimiento del estudiante y le ayuda al maestro a verificar si la estrategia utilizada está funcionando. En suma, estos relatos evidencian la fuerte tendencia que aún se conserva sobre la apropiación de conceptos y conocimientos a partir de las explicaciones del docente.

En este punto, es fundamental resaltar que el aprendizaje memorístico de los conceptos como se había venido desarrollando los aleja de su comprensión y aplicación en el mundo real. Por lo cual es importante, por una parte, brindar más oportunidades para que los conceptos se apliquen en situaciones que se ubiquen en contextos reales. Por otra, dar opciones para que ellos sean representados y explicados de diversas formas según las capacidades y habilidades de los estudiantes. Para ello, se debe recurrir a la flexibilidad de las metodologías y estrategias diseñadas por los maestros (UNICEF, 2014)

Con respecto a la manera de estructurar contenidos de forma significativa Souza (2014) destaca el uso de los organizadores gráficos los cuales se han constituido como una de las formas de representación no lingüística de los conocimientos alcanzados por los estudiantes. Estos le permiten al maestro identificar los conocimientos previos, determinar cómo los estudiantes relacionan conceptos entre sí y revisar lo que se ha comprendido al finalizar una unidad o secuencia didáctica. De esta forma, los estudiantes hacen visible la forma como dan significado a los nuevos contenidos.

Por otra parte, es importante recurrir a la movilización de saberes en situaciones contextualizadas que le permitan al estudiante usar sus conceptos mediante diversas representaciones y según sus propias capacidades artísticas o cognitivas. Sin embargo, para lograrlo se requiere un cambio en la concepción de la evaluación, así como en las metodologías y estrategias de evaluación que contemplen la posibilidad de hacer una evaluación diferenciada y no homogénea como se acostumbra.

A partir de la concepción y uso de las representaciones mentales que los estudiantes hacen de la realidad en el aprendizaje surge el concepto emergente

polimorfismo conceptual, el cual comprende la variedad de formas que se pueden utilizar para representar los conocimientos que se tienen de la realidad; entre ellas, representación gráfica, ejemplos, imagen, analogía, explicación, situación; ya sea de forma oral o escrita.

Unidad temática: Prácticas evaluativas

En la Tabla 5 se presenta la red de relaciones de las categorías y los conceptos emergentes, que conforman la unidad temática: Prácticas evaluativas.

Tabla 5

Categorías y conceptos emergentes, que conforman la unidad temática: Prácticas evaluativas



Categoría: Visión interdisciplinaria: *Transformación intelectual participativa*

Desde las disciplinas que estudian los procesos educativos cobra interés la búsqueda de alternativas que permitan obtener mejores resultados. La psicología, la pedagogía, la didáctica, la tecnología y más recientemente la neurociencia han hecho grandes avances en reconocer cómo el cerebro aprende. Igualmente, invitan al docente a replantear roles y metodologías para acercarse a las necesidades del siglo XXI. Esta *visión interdisciplinaria* de los procesos educativos se reconoce como la capacidad que desarrollan los maestros para aprovechar los conocimientos desde distintas disciplinas que ayudan a definir rumbos para alcanzar resultados educativos más eficaces. Esta

mirada enriquecida le permite al maestro comprender desde una perspectiva evolutiva y social cómo aprende el ser humano y la influencia del medio. De esta forma, tomar mejores decisiones y generar experiencias que integren los aportes científicos.

Desde la neurociencia autores variados (Dehaene, 2014, 2015, 2019; Carminati de Limongelli y Waipan, 2012; Caicedo, 2016; Caballero, 2019; Mora, 2013; Inostroza, 2018) aportan un panorama enriquecido para la renovación de la práctica educativa. Mora (2013) indica que las investigaciones neurocientíficas coinciden en algunos elementos, entre ellos: el fomento del aprendizaje significativo, la planificación de la enseñanza diversificada, el afianzamiento de los aprendizajes más allá de la repetición, propiciar un clima positivamente emocional dentro del aula, propiciar un ambiente físico saludable en las experiencias de aprendizaje, la promoción del movimiento en el aprendizaje y otorgar tiempo a la realimentación de los aprendizajes. Esta variada gama de elementos ofrece información valiosa para comprender cómo aprende, guarda y recupera la información el cerebro y cuáles son los procesos biológicos y neurológicos (Rodríguez, 2016) que facilitan el aprendizaje.

En este punto, gracias al aporte neurocientífico, hoy los maestros pueden ejecutar clases con diversas estrategias metodológicas en las que logran sacar del letargo en el que se encuentran algunos niños y jóvenes dentro del aula. De esta manera, les ayudan en la construcción de un “aprendizaje estratégico” (Pozo y Monereo, 1999), ...“convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso motivador y desafiante; pero sin que el concepto «desafiante» signifique estrés, ansiedad o que intimiden a los estudiantes” (Inostroza, 2018, p. 62). Asimismo, ofrece a las familias orientaciones para prevenir y contrarrestar efectos sociales negativos sobre el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, niñas y adolescentes; entre ellas, recomiendan la interconexión de los hemisferios y la autorregulación (Lipina, 2016; Rodríguez, 2016).

Ahora bien, la neurociencia también indica que cuando se comprende el funcionamiento cerebral en el aula cobran importancia otros elementos como la curiosidad y la sorpresa, así como la emoción, la motivación, y el deporte, los cuales ayudan en la construcción y fijación del aprendizaje. Asimismo, resalta la importancia de prestar atención a las ventanas de conocimiento que se abren durante los periodos sensibles y se aprovechan las experiencias que atraviesan los estudiantes

permanentemente. Diversos investigadores plantean que, cuando las estrategias de aprendizaje son compatibles con el cerebro; es decir, con las estructuras y funciones cerebrales que se interconectan, se encaminan a movilizar emociones, razonamiento y memoria a largo plazo (Caballero, 2019; Mora, 2013, Inostroza, 2018). Esto provoca que el aprendizaje sea más fácil de recuperar y aplicar en nuevas situaciones.

Por otra parte, se encuentra ese conocimiento tecnológico de exigencia generacional orientado hacia las tecnologías de la información y del aprendizaje que, de alguna forma, transforma el quehacer del maestro y lo hace pasar de un profesor responsable de contenidos, a un intermediario crítico del conocimiento (Quintana y Sánchez, 2017). En esta tarea, el maestro busca, agrupa, comparte de forma continua información relevante en su área de especialización. Además, cumple un papel de curador de contenidos, puesto que selecciona, desestima, y colecciona información que otros han producido. Al respecto, Perrenoud (2011b) reconoce como una de las diez competencias para enseñar el uso de las tecnologías, y sobre todo al servicio de una generación y una sociedad cada vez más exigente,

...El mundo de la enseñanza, más que ir siempre a la cola de una revolución tecnológica, podría ponerse en la cabeza de una orden social orientada hacia la formación. Equipar y poner al día las escuelas, está bien, pero esto no exime de una política más ambiciosa en cuanto a las finalidades y las didácticas. (p. 118)

Los siguientes relatos muestran las variaciones que las prácticas de aprendizaje y evaluación han tenido principalmente con la introducción de sugerencias desde diversas ramas de la pedagogía y la neurociencia. Principalmente aquellas recomendaciones centradas en el trabajo grupal y las emociones, así como la participación del estudiante como evaluador de sus acciones y conocimientos.

- Evaluaciones escritas y orales, participación en clase, juegos matemáticos, pero, sobre todo, explicación de aplicación de conceptos en situaciones reales, de manera presencial e individual. **(EM1MA)**
- El trabajo en equipo y cooperativo. y sobre todo desde la evaluación identificar otras formas que sean eficaces para los mismos grupos. Es recomendable hacer un diagnóstico y empezar aplicar la evaluación y durante le procesos identificar fortalezas y debilidad e ir adaptando para las siguientes evaluaciones. Cuando identifico alegría y motivación en los estudiantes. La evaluación por los mismos integrantes del grupo es eficiente, la socialización de los procesos hace que la evaluación.

(EM6TI)

- El trabajo cooperativo, la investigación en clase, el juego de roles, la evaluación entre pares, la elaboración de material de clase. **(EM3IN)**
- La evaluación tradicional tiene como juez al docente y su foco se centra en esta figura, siendo el estudiante el receptor de la misma, más no se involucra en ella. La evaluación formadora toma como eje al aprendiz, como el principal actor, y al docente, como actor de apoyo/guía, para que los objetivos de aprendizaje se alcancen. **(GFM10IN)**

Los relatos de los maestros y los estudiantes participantes dejan ver aspectos transicionales en las prácticas evaluativas. Principalmente, se observa el cambio en la visión evaluativa que tradicionalmente ha estado centrada en el maestro, visto como juez, y el estudiante como un receptor pasivo que no se involucra en su proceso evaluativo. Se observa que un significativo número de estrategias de aprendizaje son utilizadas por los maestros para evaluar a sus estudiantes, especialmente aquellas que incentivan el trabajo en equipo. De igual forma, esta modalidad de trabajo colaborativo se utiliza como una estrategia que desde una visión de equipo atiende a la diferencia, al aprovechar las habilidades en razón a las diferencias individuales de sus miembros y les ayuda a potenciar otras mediante las bondades de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky, 2009).

Incluso, los maestros expresan que en sus diagnósticos tienen en cuenta aspectos variados como la motivación y la alegría. En este punto, hay que destacar el papel de la tecnología que permitió el mapeo cerebral y las neuroimágenes para conocer los beneficios de promover una educación basada en el estudiante que ofrezca experiencias de calidad en el aula y encuentren significado en la vida cotidiana de los estudiantes, además de cautivar su atención al considerar sus intereses (Inostroza, 2018). Igualmente, cuando los maestros tienen la intención de preparar para la vida y no para exámenes, encuentran factores más pertinentes que el contenido para diseñar sus clases y hacer mejores transposiciones didácticas (Perrenoud, 2011b).

En la práctica evaluativa se identifica que, a partir de la implementación de diversas estrategias diversificadas para el éxito escolar, tales como exposiciones, proyectos, desafíos o simplemente juegos, se resalta el trabajo colaborativo y en algunos casos competitivo para alcanzar las metas establecidas. En estas actividades de modalidad grupal se prioriza una visión de equipo en la que confluyen saberes de estudiantes,

maestros y compañeros, para conectar conceptos, aplicar saberes o evaluar aportes. En este punto, se integran dos de las competencias que, según Perrenoud (2011b), requieren los maestros y estudiantes en sus prácticas innovadoras: trabajar en equipo e implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo. Con ello, se busca suscitar el deseo de aprender, hacer explícita la relación entre el conocimiento y la vida, dar sentido al trabajo escolar, y desarrollar capacidades autoevaluativas y autorreguladoras en los estudiantes.

Esta implicación paulatina de los estudiantes en las evaluaciones de sus productos y actividades de aprendizaje renueva la evaluación. Es decir, el estudiante se convierte en el motor de la evaluación desde una posición formadora, y el docente es el satélite que guía en el camino hacia la consecución de objetivos. Esto favorece la “definición de un proyecto personal del alumno” (Perrenoud, 2011a, p 64). Para ello, el estudiante debe aprender a evaluar y evaluarse. Para lograr el control de su propio proceso de aprendizaje, debe permitirle al cerebro aprender a hacerlo, y esto se hace posible desde la participación activa, motivada, direccionada; pero con libertad que le permita tomar algunas decisiones con autonomía. Al respecto, Inostroza (2018, p.12) resalta la importancia del cerebro en el aprendizaje – y, por ende, en la evaluación-,

...Una de las actividades que realiza el cerebro por excelencia es el aprender. Si bien se debe mencionar que hasta este tiempo la comunidad científica aún no toma una postura totalmente en común de cómo ocurre el aprendizaje, sí existen algunos postulados que nos llevan a conducir de una manera más adecuada este proceso, aunque sabido es que el aprendizaje ocurre como un proceso fisiológico que, al enseñar y aprender, aproximarnos a su funcionamiento se logran mejores resultados. El cerebro, tal cual el resto de los órganos, tiene una función específica, y en ese sentido su función natural es el aprendizaje, el cual atañe la supervivencia (Varela, 2001) porque del aprendizaje depende el conocimiento y control que se tenga del exterior.

Finalmente, “hoy los docentes tenemos conciencia de que somos a la vez enseñantes, aprendices e investigadores permanentes” (García, 2017, p, 151) esto lleva a configurar formas novedosas de mirar la profesión; por ende, se hace prioritario ayudar a transformar el oficio del alumno (Perrenoud, 2006) hacia actuaciones más conscientes, participativas y críticas de su rol.

Como consecuencia positiva de esta visión interdisciplinaria y renovada de la evaluación emerge la ***Transformación intelectual participativa*** la cual se reconoce como el proceso de transmutación que ocurre en el estudiante quien, a partir de su implicación activa, reflexiva, evaluadora de su proceso de aprendizaje y guiada por un maestro, alcanza una madurez cognitiva social y emocional que favorece su autonomía y el éxito en sus aprendizajes.

Categoría: Uso de sistemas simbólicos en la interpretación evaluativa:
Heterogeneidad representativa del saber

El *uso de sistemas simbólicos en la interpretación evaluativa* hace referencia a la capacidad que tiene el maestro para interpretar múltiples expresiones que utiliza el estudiante para mostrar el nivel de apropiación del conocimiento que ha construido. Esta capacidad evidencia habilidades de observación, análisis, flexibilización que desarrolla el maestro en el ejercicio diario de su labor educativa. Con base en su experticia y la introducción de metodologías nuevas y activas aprende a proporcionar mayor cantidad de opciones para que los estudiantes representen los conceptos que van construyendo. De igual forma, agudiza su capacidad para analizar e interpretar la información aportada por los estudiantes, lo cual le permite identificar fortalezas o dificultades tanto en el conocimiento como en las habilidades esperadas.

A través de su didáctica el maestro usa variadas formas para que los estudiantes expresen sus presaberes y saberes en construcción; ya sea, de forma escrita, oral, gráfica o mediante el uso de organizadores y juego de roles, entre otras modalidades. Utilizar diferentes sistemas simbólicos permite a los estudiantes expresar o representar de diversas formas posibles lo que saben. Esta variación de sistemas representativos al igual que la diversificación de tareas (Tapia, 1997) mantiene el interés del estudiante y da cuenta de la versatilidad pedagógica de quien enseña. Al mismo tiempo, ayuda a ampliar el análisis y la interpretación que los estudiantes hacen del conocimiento en construcción. Incluso, les permite explorar otras habilidades que no han desarrollado como el dibujo, la actuación, la composición y el diseño.

Con base en esta variabilidad que tienen los seres humanos para representar el saber gracias a la arquitectura cerebral y todos los órganos que intervienen al momento de aprender, vale la pena resaltar la teoría de estilos de aprendizajes de Kolb (1997,

citada por Inostroza, 2018). Esta teoría resalta la necesidad de centrar el aprendizaje en la experiencia - se infiere que la evaluación también- con el fin de modificar, impactar o modelar el cerebro. Es decir, otorga importancia a la utilización de los sentidos para convertir el conocimiento en aprendizaje. Para ello, es importante proveer el máximo de posibilidades a quien aprende.

En su teoría Kolb (1997) plantea cuatro etapas que inciden en el ciclo de aprendizaje: (a) una experiencia concreta que implica un involucramiento personal con otros en situaciones diarias. En ella predominan las emociones, la mente abierta y la adaptación al cambio; (b) una observación reflexiva en la que se interpretan ideas y situaciones desde diferentes perspectivas con paciencia, objetividad y juicios cuidadosos; (c) una conceptualización abstracta que vincula la lógica y las ideas en lugar de los sentimientos para comprender las situaciones, requiere una planeación sistemática y una interpretación intelectual y (d) una experimentación activa que modifique una situación; requiere un enfoque práctico. En cada una de estas fases el maestro provee posibilidades para la representación del saber; algunas más experienciales y otras más cognitivas.

Estas estrategias cognitivas pueden ser específicas de un dominio, propias de situaciones para solucionar problemas o para la toma de decisiones. También pueden ser de propósito general, como el análisis de las relaciones medio-fin (Carretero, Mikel y Asensio, 2004). Asimismo, “Las iniciativas diseñadas para aprender a planificar, para regular mejor nuestras actividades, o para ser más conscientes de los procesos de pensamiento logran cambios significativos en las habilidades enseñadas” (Carretero, Mikel y Asensio, 2004, p. 292). Entre ellas, el método de pensar en voz alta y la metacognición incrementan la conciencia sobre el discurso interno, lo que dirige mejor el actuar.

Los siguientes relatos dan cuenta de la variedad de actividades que los maestros usan para orientar la construcción del conocimiento, así como la forma para que los estudiantes lo representen:

- A mí, por ejemplo, me pasa algo en particular en mi área que yo para esa pregunta tendría una respuesta específica, el dibujo. Cuando yo los pongo a ellos en literatura y empezamos un libro, les digo acá está el título, vamos a hacer un preconcepto, no lo hemos leído, no me busquen en internet, dibujen qué se les ocurre o dibujen qué se les ocurre por Renacimiento, por vanguardia y sacan unas cosas. Aunque yo me

estremezco, de verdad, a veces sacan unas ideas. Hay muchos que sí van y se casan con la imagen y ve uno la imagen, pero bueno, eso los acerca también al tema. Pero hay unos que logran tener el concepto a su manera, así sea con palitos, con unos dibujos mejores que otros, pero el dibujo me gusta, me gusta explorar eso. Y quién dice que dibujar no puede ser una evaluación. **(GFM9LC)**

- Claro, y ahí manifiesta lo que él sabe, los pre saberes, todo lo como que lo une todo en un... Eso es un proceso, mejor dicho. **(GFM3TI)**
- En esta parte, es también tener diversidad de estrategias. Entonces, estrategias que sean, por ejemplo, evaluaciones escritas, quices, pero también que sean exposiciones, dibujos. **(GFM11SO)**
- Diferentes, sí, mapas conceptuales, entonces, diferentes estrategias. A mí me ha funcionado eso, por lo menos (...) en los juegos de roles ahí los estudiantes son más buenos en una cosa que en la otra y así. **(GFM11SO)**

Los maestros relatan experiencias con formas no convencionales que usan para evaluar algunas temáticas en ciertas áreas; por ejemplo: el dibujo en la literatura, los mapas conceptuales, el juego de roles. Además de las evaluaciones, exposiciones y quices, estas estrategias también le permiten al estudiante dar a conocer sus habilidades y lo que saben. Es decir, tienen en cuenta otros sistemas representacionales como el visual, auditivo y kinestésico que son los receptores naturales del ser humano. En este punto, Mora (2013), Caballero (2019), Dehaene (2019) enfatizan en la capacidad integrada del cerebro para aprender con diferentes estilos: ver, oír, sentir, hacer, sin que esto implique que debe elegir entre uno u otro.

Por su parte, Inostroza (2018) menciona algunas características que tiene el cerebro favorecedoras del aprendizaje, por lo cual, recomienda tenerlas en cuenta al momento de evaluar y decidir las actividades con las cuales los estudiantes pueden representar los conocimientos. Desde las bases de la neurociencia se reconoce el cerebro como un órgano adaptativo, atencional, memorable, social, emocional, kinestésico, paciente e interactivo.

En consecuencia, al ser adaptativo algunas características del medio inciden en las posibilidades de aprender: el estrés, la ansiedad, la aversión, los cuales afectan negativamente el aprendizaje. Al ser memorable y emocional le permite almacenar información relevante para él y crear significado si se activan emociones positivas, lo cual ayuda a profundizar el conocimiento. Como es atencional factores como la sorpresa y la motivación son relevantes para estimular los lóbulos prefrontales, los cuales también

inciden en los déficits de atención. Ya que es kinéstésico y social los movimientos y las interacciones impactan y permitan que se sienta a gusto o no frente a las situaciones de aprendizaje. Finalmente, es paciente e interactivo, esto hace que el aprendizaje individual tome un tiempo determinado, además de requerir la interacción conjunta de las funciones ejecutivas y emocionales.

De esta manera, Inostroza (2018) resalta la interdependencia que existe entre el cerebro y el aprendizaje. A la vez, recalca que la arquitectura cerebral está al servicio del aprendizaje y este a su vez, cambia la estructura física del cerebro. La neurociencia ha demostrado que durante el aprendizaje el cerebro pone en funcionamiento diferentes partes y actúa de forma dinámica al ser moldeado por la experiencia. Es así que, tiene un alto valor pedagógico aprovechar la mentalidad abierta del maestro para ofrecer diversas alternativas en las que el conocimiento sea evidenciable. Asimismo, tomar ventaja de la posibilidad creadora del estudiante para demostrar su saber mediante diversas experiencias vivenciales, artísticas, comunicativas o sociales. Esta variabilidad didáctica va de la mano con el tipo de aprendizaje que se promueve en el aula: aprendizajes rápidos de carácter emocional que permanecen en el tiempo, o lentos con mayor esfuerzo cognitivo de quien aprende (Elizondo, 2022).

En este punto, cabe resaltar la influencia que la motivación positiva orientada al bienestar del estudiante también produce un impacto significativo al metabolismo cerebral. Además de favorecer la “conducción de impulsos nerviosos que impactan la memoria, liberan neurotransmisores que aumentan la atención, la concentración y las funciones ejecutivas” (Inostroza, 2018, p.63). Esta afectación positiva se presenta en cualquier evento que requiera un proceso memorístico, ya sea a corto o a largo plazo relacionados con los diversos tipos de memoria requerida; semántica, episódica, procesual o prospectiva (Mora, 2013).

Finalmente, es importante resaltar que el rendimiento escolar y la forma como un estudiante representa el conocimiento depende de múltiples factores. Entre ellos, la autonomía, el interés, la creatividad, la reflexividad, las competencias interpretativas, la resonancia familiar y escolar (De Zubiría, 2009), y no sólo de un coeficiente intelectual o una habilidad cognitiva desarrollada como la memoria. El reconocer la capacidad del cerebro humano para representar la realidad del conocimiento desde diversas

modalidades es una variable que los educadores deben potenciar. Es ahí que encuentra cabida la ***heterogeneidad representativa del saber*** como concepto emergente y se reconoce como la variabilidad que tiene el conocimiento de ser representado a través de múltiples medios y sistemas, lo cual dependerá de las características, capacidades y habilidades del sujeto aprendiente.

Categoría: Metodologías activas potencializadoras: *Vivencias diferenciadoras e innovadoras*

En el sector educativo, las metodologías tradicionales mantienen vigencia a pesar de la creciente oferta de metodologías emergentes (Escofet, Gros y Payá, 2017) que ubican al estudiante como centro de su quehacer y encuentran en la tecnología un aliado poderoso. En esta investigación se denominan *metodologías activas potencializadoras* a los procedimientos que se utilizan para enseñar, aprender y evaluar de forma significativa y participativa. En ellas el docente habla menos y el estudiante ejecuta de forma práctica el conocimiento dentro y fuera del aula hasta convertirse en experto que posteriormente se manifestará siendo un ciudadano empoderado (Elizondo, 2022). Sin embargo, estas metodologías no riñen con las tradicionales formas de aprender, enseñar y evaluar, sino que entablan una relación de complementariedad. Por tal razón, en adelante para efectos de la presente investigación se reconocen como metodologías yin-yang.

Las metodologías yin-yang se asocian al principio filosófico que explica la existencia de dos fuerzas opuestas; pero complementarias y esenciales en el universo. Ambas energías son necesarias para mantener el equilibrio universal. En este caso, las metodologías *yin* refieren a las actividades pasivas, individuales, de poca actividad creadora; pero con exigencia cognitiva. Es decir, están más asociadas a la memorización, interpretación y al análisis de información, incluyen actividades reflexivas y autoevaluativas. Por el contrario, las actividades *yang*, están más vinculadas a la acción, a la cooperación, a la creación de productos, al uso de TIC, demostraciones, experimentación y a la autorregulación.

Estas metodologías complementadas permiten apreciar que todas las acciones en el aula presentan una contraparte, son cambiables y evolucionan. Debido a esto, se genera la existencia de otras acciones que permiten el equilibrio y el cambio al mismo tiempo; por ejemplo: diagnóstico seguido de un plan de acción, reflexión previa a una

regulación, aporte individual seguido de la colaboración, planeación como requisito de la puesta en práctica.

El *boom* de estas metodologías *yin-yang* y otras metodologías activas como el trabajo por proyectos o por problemas permite la asignación de roles y responsabilidades a los estudiantes, orienta la toma de decisiones y fomenta la actuación autónoma. Además, ayudan a potenciar las habilidades de análisis e interpretación de los estudiantes (Forés y Subias, 2017). A nivel didáctico promueven la realización de actividades interesantes, desafiantes y competitivas, con uso de TIC y gamificación que permiten el uso de tecnología. Principalmente, promueven el trabajo grupal para realizar actividades prácticas con espíritu competitivo. Incluso, favorecen la producción científica mediante la experimentación y proyectos de tecnología básica en el aula. Con relación a las potencialidades de estas metodologías, Huertas y Montero (2001, p. 25) sostienen que,

...para fomentar ese sentido crítico, situado y que incluye varias perspectivas, que es el mejor escenario para los aprendizajes en este comienzo de milenio, las actividades académicas deben diseñarse para que se planteen problemas cada vez más abiertos y que requieran que los alumnos tomen progresivamente más decisiones sobre las metas, los modos de desarrollar el aprendizaje y las maneras de evaluar los conocimientos de uno mismo. Para esto, la mejor condición es sin duda el aprendizaje que se lleva a cabo en escenarios plurales, en compañía de los demás, planteándose los objetivos y la realización de la tarea de forma conjunta.

Los relatos a continuación resaltan las bondades de las metodologías colaborativas con uso de material multimedia y técnicas de gamificación, así como la necesidad de otras estrategias tradicionales que también han resultado exitosas:

- Para este particular, considero que el trabajo a partir de proyectos constituye la modalidad en la que se pueden aprovechar de mejor forma las distintas habilidades de los estudiantes. A partir de esta metodología se pueden asignar roles, responsabilidades y con ciencia de los procesos que fomenten un actuar más autónomo. **(GFM10IN)**
- Metodologías que permitan el trabajo en grupo, aplicación de actividades prácticas y de desarrollo de competencias, uso de las TIC en el aula. **(EM5CI)**
- Estrategias para motivar a los estudiantes aprender a aprender tienen relación con el uso de la tecnología y aplicaciones que le permitan

desarrollar actividades gamificadas, uso de retos para satisfacer puntajes y que les permite competir con otros, trabajo en equipo, desarrollo de proyectos de robótica que impliquen el hacer y experimentar. **(EM6TI)**

- Con información dada en otros formatos, videos, textos, caricaturas, algo que sea diferente a lo entregado. También durante la clase se da la oportunidad de hacer los ejercicios, luego se desarrolla en el tablero para que cada uno compruebe en su computador si funciona o no y finalmente se hacen correcciones individuales a los que definitivamente no desarrollan la actividad, y finalmente se sugieren páginas y videotutoriales donde explican. **(EM6TI)**
- Hay procesos memorísticos que se deben tomar. Exacto. Por ejemplo, que la tabla periódica es universal. Entonces es algo que ellos deben aprender. Y que los llevan a obtener buenos resultados. Porque no lo ...tengo que traer pre saberes, tengo que traer... Entonces se deben tomar aún esas, pero se debe hacer una mezcla entre las dos. Debe haber un punto medio que me permita tomar lo que ya se usa tradicionalmente con lo nuevo. **(GFM12CI)**
- Bueno, ahí yo difiero un poco porque yo no creo que haya metodologías obsoletas. Yo creo que todo tiene algo bueno y algo malo y siempre el avanzar no significa que lo tradicional ya sea maluco, sino que hay que innovar, hay que mejorar, y en los procesos, para que, al evaluar, pues corresponda lo uno con lo otro. No creo que nada de lo que se haya utilizado en la formación académica sea maluco, sino que, el mundo va cambiando, entonces hay que ir ajustando a los avances. **(GFM8MA)**
- Bueno, yo pienso que es por las concepciones que tenemos nosotros los maestros. Esas concepciones pedagógicas desde las cuales a nosotros nos formaron y que, pues, nosotros consideramos exitosas y las estamos reproduciendo con nuestros estudiantes. **(GFM11SO)**

La mayoría de los maestros participantes rescata el valor que aportan las metodologías que favorecen la participación del estudiante durante su aprendizaje, así como el uso de recursos multimedia como videos para enlazar contenidos de aula con situaciones reales y para expandir el conocimiento mediante el uso de tutoriales y páginas de complemento. De igual forma, resaltan el valor de la realimentación y la corrección individual. Es interesante destacar que algunos maestros consideran que, a pesar de las concepciones pedagógicas modernas, las metodologías tradicionales pueden ser optimizadas y no desechadas. No obstante, reconocen que el problema es seguir reproduciendo las mismas concepciones y prácticas en un mundo cambiante.

No se puede desconocer que las metodologías actuales plantean dificultades para algunos maestros, mientras que la didáctica evaluativa tradicional presenta cierta facilidad, por lo cual sigue teniendo vigencia en un amplio sector educativo. Para autores

como Rodríguez (2020) los procesos metodológicos que el profesor utiliza en sus clases – con independencia de su perspectiva didáctica, ya sean presencial o a distancia, tradicionales o modernos- deben centrarse en aprovechar la fijación atencional de sus estudiantes en bloques de 15 a 20 minutos. Para ello, recomienda fundamentalmente variar las estrategias en segmentos temporales, puesto que “la atención sostenida está determinada por diferentes factores, como las características físicas de los estímulos, el número de los estímulos, el ritmo de su presentación y la indeterminación temporal y espacial del estímulo (Rodríguez, 2020, p. 14).

Por otra parte, Caine y Caine (1997, citados por Inostroza, 2018) aportan algunos elementos que deben estar presentes para propiciar el aprendizaje - sin importar la metodología utilizada. En primer lugar, potenciar el procesamiento activo por parte del estudiante. En segundo lugar, promover entornos que sumerjan al estudiante en la experiencia de aprendizaje. Finalmente, mantener un estado de alerta, en un ambiente desafiante que induzca a la curiosidad; pero lejos del miedo y el temor.

Estas metodologías buscan de cierta forma conducir a los maestros y estudiantes hacia una educación en la que coincida el perfil profesional con las necesidades de un mundo cambiante e incierto (García, 2017). Como se ha expresado en párrafos precedentes, la comprensión de la estructura y funcionamiento cerebral entrega a los docentes la posibilidad de emprender un nuevo desafío pedagógico por los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En él, es factible y necesario renovar las estrategias metodológicas y el ambiente en el aula para formar integralmente a las personas en formación dentro de las aulas de clase. Consensuar la práctica con los conocimientos que provienen de las neurociencias, la pedagogía y la psicología con la educación provoca una particular forma de educar, enseñar, aprender y evaluar.

Al respecto, Perrenoud (2011b) señala diez competencias para enseñar que deberían tener todos los profesionales de la enseñanza: organizar y animar situaciones de aprendiz, gestionar la progresión de los aprendizajes elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los dilemas éticos de la profesión y finalmente, organizar la propia formación continua.

En el marco de esta nueva cultura de cambios educativos y tecnológicos en la educación a nivel general, especialmente en los entornos escolares, se hace cada vez más amplia la exigencia al maestro para la creación de nuevas experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que respondan más a una lógica de la construcción y del aprendizaje y menos a una lógica de transmisión del conocimiento (Perrenoud, 2008). Es así, como surge el concepto emergente ***Vivencias diferenciadoras e innovadoras*** y se distinguen como aquellas experiencias de aprendizaje significativo, interactivo, constructivo y participativo, enriquecidas en su mayor parte con la tecnología.

Categoría: Acciones proyectivas y reactivas hacia el éxito: *Resonancia pedagógica*

Las *acciones proyectivas y reactivas hacia el éxito* son una serie de actuaciones antes, durante y después de una tarea de aprendizaje, las cuales están orientadas al alcance satisfactorio de la meta propuesta. Así, todas aquellas acciones anticipatorias que se realizan previas a la tarea de aprendizaje se reconocen como acciones proyectivas, mientras que, las acciones desarrolladas con posterioridad a una tarea de aprendizaje se reconocen como acciones reactivas y se diferencian por su carácter regulador de la tarea. En esta categoría se agrupan también las acciones ejecutadas durante el aprendizaje y se efectúan posterior a una explicación, modelado o práctica de ejemplificación por parte del docente.

Dentro de las acciones proyectivas se destaca la debida apropiación de los objetivos, criterios e instrucciones estipuladas para realizar una tarea de aprendizaje, aspectos cruciales para su cabal cumplimiento (Nunziati, 1990). Estas se logran mediante ejemplos, explicaciones claras, organizadores gráficos y se socializan con el estudiante en la etapa inicial previa ejecución de la tarea de aprendizaje. Las acciones de modelado y prácticas de ejercicios mecánico procedimentales con la orientación y acompañamiento del maestro se efectúan durante el aprendizaje.

En atención a esta diferenciación, el uso pedagógico de los resultados es una acción reactiva que se potencializa con ejercicios conscientes de autoevaluación y autorregulación periódica en los que los estudiantes no solo reconocen las fortalezas y debilidades, sino que aplican estrategias para mejorar los resultados (Jorba y Casellas, 1997). De acuerdo con Huertas y Montero (2001, p. 197) “para tener conciencia de mis logros de aprender necesito que los demás evalúen mi trabajo; pero también necesito

saber auto-evaluarme (p.197)”. Esta clase de autoconciencia se convierte en un radar interno que sintoniza los murmullos que guían lo que las personas hacen o no hacen y determinan una vida de satisfacciones o disgustos (Goleman, 2013).

Quintana y Sánchez (2017, p. 126) sintetizan ese quehacer previo del maestro en su interés por brindar herramientas e información para que el estudiante aprenda a aprender y lo haga con estrategias anticipatorias,

...Ese profesor y esa profesora que ha buscado, valorado, seleccionado, organizado y compartido información con el alumnado ha complementado y diversificado su papel clásico de “fuente de información” con el de “gestor/a de contenidos”, o en palabras de Reig (2010) con el de “intermediario crítico del conocimiento”, o sea, con alumnado. De alguna manera, el profesorado va desviando su función tradicional de enseñar, propia de siglos anteriores, a la de ayudar a aprender en el siglo XXI.

Los relatos siguientes hacen énfasis en las actuaciones de los estudiantes llevan a cabo para cumplir con las tareas y metas propuestas por los docentes:

- Con el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades se establecen estrategias para que el estudiante mejore en sus aprendizajes. **(EM5CI)**
- En el caso mío, para que un estudiante sea exitoso, entonces él sigue los procedimientos, hace los ejercicios, participa en la clase, hace preguntas, es que me quedó mal, es que me quedó bien. Y lo más seguro es que ya cuando se hace el ejercicio, digamos evaluativo, si es que se hace, que puede ser de varias maneras él va a demostrar o, se da cuenta que aprendió o que tiene alguna falencia. **(GFM8MA)**
- Cumplir. Digamos que, si ellos cumplen con unos requisitos que hay, salen exitosos. Puede que no es exitoso en el sentido de se apropió totalmente del concepto, pero cumplió. **(GFM9LC)**
- Yo considero que ellos siguen las pautas que uno les da. Si uno les dice sigan estas pautas y las cumplen, se logra. Pero hay algunos que se saltan. Entonces, cuando se saltan, ahí ya el proceso se baja. **(GFM12C)**
- Bueno, ellos cumplen con los criterios que yo les haya colocado para el periodo. Entonces, pues cuando no cumplen con todos los criterios de evaluación en todas sus dimensiones, entonces pues ahí es donde, de acuerdo a lo que cumplan, se les asigna la nota, pero la mayoría trata de cumplir con esos criterios. **(GFM11SO)**

Los relatos evidencian que un gran número de los estudiantes encuentran en el seguimiento de las instrucciones dadas por los maestros, el cumplimiento de los requisitos de elaboración de un trabajo y el buen comportamiento, estrategias efectivas

para que sus desempeños sean exitosos. Otros, hallan en la participación en clase y la formulación de preguntas, oportunidades para demostrar su interés en lo que aprenden. Hay quienes son más dados a seguir procedimientos y realizar ejercicios prácticos para afianzar sus aprendizajes. Unos cuantos, se autocuestionan sobre lo que les quedó bien o mal en las pruebas.

Por otra parte, es importante considerar las acciones proyectivas y reactivas que usan los maestros en pro de los aprendizajes esperados. Entre ellas, dar aliento permanente mientras realizan las actividades y así ellos no creerán que todo es fácil; por el contrario, reconocerán que leer, hacer cálculos o practicar instrumentos musicales son procesos que requieren esfuerzos y toman tiempo (Caicedo, 2016). Asimismo, cobra valor el ayudarlos a ser conscientes que alcanzar niveles de profundización del pensamiento. Esto, exige el desarrollo de habilidades que se alcanzan progresivamente con esfuerzo cognitivo y redundan en mayor capacidad de retención y comprensión. Caballero (2019) indica que el aprendizaje cuando es complejo se incrementa por el desafío y se inhibe por la amenaza. De ahí que, el nivel de dificultad de las tareas debe ser ajustado a las capacidades y ritmos del aprendiente (Armstrong, 2012).

Con base en el análisis de las acciones proyectivas y reactivas hacia el éxito surge el concepto emergente ***Resonancia pedagógica***, concebida como la repercusión de acciones proyectivas y reactivas de aprendientes y maestros encaminadas al alcance de las metas y los objetivos de aprendizaje.

Categoría: Actividades preparatorias de los procesos: Logros proactivos y eficientes

Las *actividades preparatorias de los procesos* son acciones proyectivas de carácter operativo, estratégico y de concientización que se llevan a cabo al aprender y evaluar aprendizajes. Dentro de las actividades preparatorias operativas se destacan el reconocimiento de criterios estipulados y su valor cuantitativo, la entrega anticipada de guías con el plan de trabajo, el uso de herramientas tecnológicas para dar a conocer los trabajos y sus requisitos, los contratos didácticos. Estas acciones ayudan al estudiante a proyectar sus actuaciones a partir de las características y exigencias de la clase y de su maestro. En la práctica pareciese que un amplio número de estudiantes en las escuelas no han adquirido el hábito de preparar sus clases y han perdido la rutina de prepararse

para las evaluaciones.

Las actividades preparatorias estratégicas son de carácter personal y se ajustan según el estilo de aprendizaje. Entre ellas, se destacan la identificación de las estrategias evaluativas preferidas del docente y su correspondiente adaptación, el aprendizaje de líneas discursivas que el maestro espera escuchar, el establecimiento de rutinas de estudio y preparación para las clases. Si se tiene en cuenta que los estudiantes no están habituados a la preparación previa de los contenidos a aprender se requiere un acompañamiento para aplicar estrategias de estudio eficaces; por ejemplo, los borradores de escritura, los mapas mentales para organizar ideas, la discusión exploratoria de las temáticas de clase y la aplicación de estrategias memorísticas.

Las estrategias anticipatorias de concientización se hacen necesarias, puesto que es común que maestros y estudiantes no tengan el hábito de ejecutar acciones de anticipación y planificación de los aprendizajes; por ejemplo, asumir la escritura como un proceso que requiere planeación. Esta sensibilización y concientización anticipatoria inicia desde el reconocimiento de los presaberes, la identificación de habilidades necesarias para ejecutar la tarea, la disposición de recursos y el correspondiente uso en la vida diaria, entre otros.

Existen otro tipo de estrategias como los contratos de trabajo o contratos didácticos o de evaluación, que tienen un alto sentido anticipatorio (Perrenoud, 2008; Nunziati, 1990), Huertas y Montero (2001) lo describen como una modalidad de contrato de trabajo individual el cual es fundamentado en un acuerdo explícito entre el profesor y el estudiante sobre las actividades a realizar durante un periodo corto. Allí se consigna una secuencia de actividades que se van controlando individualmente en momentos determinados.

Desde la neurociencia, también se destacan algunas estrategias que pueden considerarse anticipatorias y podrían tenerse en cuenta para mejorar la calidad de los aprendizajes y las evaluaciones. Mora (2013) indica que existen tres procesos cognitivos que pudieran ser la base cerebral del rendimiento mental, por lo cual, requieren especial atención por los educadores: la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas. Para el autor cualquier alteración en una de ellas produce cambios en el rendimiento.

La atención básica conlleva estar alerta, despierto para responder a sucesos del

medio físico o social, esta determina la capacidad y velocidad para procesar información. La memoria de trabajo es la “capacidad de almacenar, evocar y utilizar una determinada información por un periodo de tiempo limitado” (Mora, 2013, p.147) se puede afectar por diversos factores entre ellos los ritmos circadianos y el sueño. Las funciones ejecutivas que son los procesos cognitivos más complejos; incluyen la iniciativa, la planificación y el control de toda conducta, la toma de decisiones, la inhibición de respuestas, el control o autocontrol en la relación con otros.

Contradictoriamente, estas funciones ejecutivas, así como los procesos cognitivos superiores y las habilidades de orden superior establecidas por Bloom (1981) son los menos trabajados en las aulas; aunque requieren de un proceso gradacional para su desarrollo durante la trayectoria escolar (Caballero, 2019). Además, por su nivel de complejidad están menos desarrollados en los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, puesto que a veces la escuela considera que su función esencial es el aprendizaje y no el desarrollo. Como indica De Zubiría (2009, p. 30) en relación con aquellos aspectos importantes que se contemplan a la hora de evaluar:

Indudablemente las pruebas de Estado únicamente representan un tipo de evaluación de las instituciones educativas y dejan de lado aspectos valorativos y prácticos, tan importantes como las propias competencias cognitivas, actualmente evaluadas por el ICFES. Es cierto que el ICFES no puede evaluar los niveles alcanzados por los estudiantes en investigación, desarrollo valorativo, autonomía, interés por el conocimiento, solidaridad, equilibrio socio-afectivo o inteligencia práctica, entre muchos otros.

A continuación, se presentan algunas estrategias y actividades que los maestros utilizan para que los estudiantes organicen y den significado a las tareas de aprendizaje que les solicitan:

- Cuando el estudiante reconoce la necesidad del aprendizaje para el desarrollo de su vida diaria. **(EM5CI)**
- Planteo objetivos claros y los repito constantemente. **(EM2LC)**
- Bueno, ellos cumplen con los criterios que yo les haya colocado para el periodo. Entonces, pues cuando no cumplen con todos los criterios de evaluación en todas sus dimensiones, entonces pues ahí es donde, de acuerdo a lo que cumplan, se les asigna la nota, pero la mayoría trata de cumplir con esos criterios. **(GFM11SO)**
- Por lo general, los estudiantes tienen en su mente el valor cuantitativo resultante de su trabajo, por lo que se enfocan en las estrategias que intuitiva y empíricamente aprenden sobre las preferencias de evaluación del docente. Por lo que, aprenden líneas de discurso y generación de

- textos específicos. **(GFM10IN)**
- Sí, pero es que es complicado porque ellos no tienen el hábito en la casa de estar preparando sus evaluaciones. **(GFM13TI)**
 - Pues cuando yo trabajo con guías, yo puedo. Pues ellos ya saben que sigue. **(GFM12CI)**
 - Y también de pronto es que últimamente la evaluación ha perdido, digamos en el colegio donde trabajo, ha perdido fuerza. Ya lo dije. Ha perdido fuerza. Es decir, si uno ve, ya las acumulativas no se están haciendo. Entonces, prácticamente se puso más énfasis a los trabajos de clase. O sea, a lo que hacen. Que generalmente el trabajo de clase, que es mucho más fácil, porque es tomar los apuntes, realizar los ejercicios. Muchas veces, como ya dijeron, el ejercicio y el trabajo colaborativo. Entonces, siempre habrá un estudiante que sea más piloso. Y, además, uno no va a reunir un grupo de estudiantes que sean todos, que tengan dificultades, porque ahí sí sería un ciego guiando a otro ciego. Y entonces, ya ha perdido en el colegio, por ejemplo, ha perdido ya la importancia. No se hacen acumulativas, pero yo sé que eso hay que recuperarlo. **(GFM8MA)**
 - Yo trato de hacerlo en la parte escrita con el borrador. Entonces, venga usted para hacer un mapa mental presénteme en el borrador, la autobiografía primero presénteme en el borrador, a que él sepa que va a ir un proceso y que necesita hacer algo antes. Yo le digo, a menos que sea un escritor que llega y escribe en limpio, no, ahí hay un proceso. Pero en relación a la evaluación en nuestro colegio, se puede decir que eso no..., eso se ha perdido. **(GFM9LC)**
 - Yo pienso que acá también se puede colocar, sus tareas de aprendizaje, por ejemplo, en la plataforma. Entonces, yo por lo menos en el pizarrón de tareas les coloco, bueno chicos, no se les olvide la tarea que tienen para tal día, como un flip class el que es inverso. Entonces, la idea es que lleguen con algo de conocimiento, por ejemplo, de globalización económica, entonces, que cuando yo les pregunte y pueda dar la clase, podamos avanzar porque ya tienen algo de conocimiento. Pero es lo máximo que pueden, porque muchos llegarán sin ese compromiso. Pero sí es complicado que haya también un seguimiento. Y además que ya son grandes y ya deberían hacerlo, pero sí es difícil que ellos lleguen con eso ya predispuesto y bien organizadito, todas sus tareas y evaluaciones. O sea, hay algo que hay que apuntar hoy, que, a pesar de todas estas lluvias, así no preparen, llegaron la mayoría, así nos llegó el 95 por ciento de los chicos al colegio pensando en que hoy tenían acumulativas, eso algo sí, pero que no la hayan preparado. **(GFM13TI)**

Los relatos evidencian una serie de acciones preparatorias de las clases presenciales; entre ellas: hacer ver la necesidad del aprendizaje en la vida, brindar objetivos y criterios claros y explícitos para ser recordados durante el proceso. Asimismo, utilizar las guías de trabajo para orientar y saber qué sigue. Los maestros reconocen que

los estudiantes preparan sus evaluaciones según el estilo de evaluar del maestro y ven con preocupación la falta de hábitos en la misma; a pesar de las facilidades que ofrece el pizarrón de tareas en la plataforma institucional. Algunos maestros manifiestan inquietud por la disminución del valor otorgado a las evaluaciones acumulativas y reconocen que el trabajo en clase y al trabajo colaborativo cobra mayor fuerza, puesto que es más fácil para los estudiantes.

Se observa que la evaluación vista de forma tradicional, acumulativa y cuantitativa, está perdiendo fuerza o importancia en algunos contextos educativos, debido a algunos factores contextuales, por lo que se ha otorgado mayor énfasis al trabajo en clase. Este cambio, parece brindar más facilidades a los estudiantes para aprobar; aunque, algunos maestros consideran que no es la forma adecuada para identificar la apropiación del conocimiento, como bien lo hacía la evaluación acumulativa. Esta visión administrativa de tests, tiende a olvidar que la evaluación abarca cada uno los métodos posibles de obtención de información acerca de la educación del alumno y de la eficacia del maestro (Stainback y Stainback, 2017).

Por otra parte, hay quienes encuentran un alto potencial educativo en el trabajo colaborativo porque permite al estudiante utilizar capacidades diversas; aunque, algunas veces no se cumple con las expectativas y terminan unos trabajando por otros. En conjunto, los maestros consideran que es importante no dejar de hacer acumulativas, tal vez, darles menor valor cuantitativo, por lo cual, recomiendan mezclar lo tradicional y lo nuevo, en otras palabras, valorar la evaluación como proceso, sin descartar la evaluación sumativa.

En la búsqueda de estrategias para luchar contra el olvido y lograr que la información perdure por más tiempo y con mayor calidad para alcanzar logros más proactivos y eficientes, desde las pedagogías emergentes y la neuroeducación recomiendan implementar prácticas continuas (Forés y Subías, 2017) y “un enfoque asociativo en el que la reflexión, la comparación y el análisis adquieren protagonismo” (Guillén y Forés, 2017, p. 80). Tradicionalmente se sabe que la práctica perfecciona y es necesaria para la memoria a largo.

Esta información es corroborada por la neurociencia al reconocer que aprender es fortalecer las conexiones neuronales, a través de la repetición (Forés y Subías, 2017) y

si esta práctica repetitiva se distribuye en el tiempo, los estudiantes aprenden mejor y tienen más tiempo para reflexionar sobre lo que están aprendiendo. Esta práctica espaciada se aplica en la adopción de currículos en espiral como la mejor forma de garantizar el aprendizaje. De igual forma, también se usa en aplicaciones como Socrative y Kahoot en la cual se combinan test de no más de 5 o 10 minutos (Forés y Subias, 2017)

En esta línea, existen técnicas para comprender y recordar el conocimiento y son útiles al prepararse para aprender, entre ellas: la visualización, la categorización, la asociación o repetición y el control de la atención en clase (Caballero, 2019). De igual forma, la implementación de estrategias de control de la atención, motivación y regulación aportan al éxito del aprendizaje. Algunas técnicas ancestrales como el repaso aún son utilizadas con frecuencia, puesto que no se aprende todo de una sola vez, por lo cual, es necesario consolidar los aprendizajes para que se vuelvan automáticos e inconscientes y ayuda a fortalecer neuronas. Dehaene (2019) recomienda fragmentar el aprendizaje un poco todos los días, distribuir sesiones de estudio y práctica lo cual permite que la información se registre en la memoria de forma definitiva. Por esta razón, recomienda el sueño, y en especial el profundo, como ingrediente del aprendizaje para provechar el trabajo inconsciente nocturno.

Para alcanzar una mejor concordancia entre las expectativas y requerimientos institucionales con las herramientas y actividades de aula producto de la ejecución de ejercicios, actividades, tareas y proyectos guiadas por los maestros (Caballero, 2019) es fundamental el establecimiento de **logros proactivos y eficientes**. Este concepto emergente surge a partir del análisis de la categoría actividades preparatorias de los procesos y se reconocen y se definen como los resultados de aprendizaje producto de una planificación consciente, una ejecución organizada, una práctica sistemática y una evaluación permanente de actividades, tareas, proyectos guiados por maestros y producto de la implementación estratégica de diversas técnicas.

Categoría: Estrategias de conexión motivacional: *Nexo pedagógico emocional*

Las estrategias de conexión motivacional son aquellas acciones intencionadas que buscan activar el interés del estudiante, ya sea cognitivo o emocional, para llevar a cabo exitosamente una tarea de aprendizaje. Un estudiante que se compromete con lo que quiere aprender, expresa curiosidad, cuestiona, hipotetiza y comprueba. Durante años

de investigación educativa se ha demostrado que la pasividad no consigue aprendizajes duraderos ni significativos, porque para alcanzarlos, la actividad física y cognitiva por parte del estudiante es crucial.

El aprendizaje no se alcanza por sí mismo, requiere de secuencias estructuradas y un guía que acompañe y motive. Sobre todo, que manifieste un interés por aprender, puesto que las transferencias de los aprendizajes se asocian a la motivación (Tapia, 1997) desde el comienzo de las clases con la activación de conocimientos previos y la explicación- repaso hasta la evaluación encubierta. Según, Huertas y Montero (2001, p. 33): “No sólo nos cuesta aplicar lo sabido a situaciones parecidas, sino que si no sabemos qué utilidad tiene un aprendizaje, si no vemos sus para qué, no queremos usar posteriormente lo aprendido”.

En este punto la neurociencia reconoce que el placer es fundamental para activar los circuitos de recompensa los cuales son activadores de la plasticidad cerebral. En ese caso, cada esfuerzo recompensado prudentemente con diversión y aprecio, ya sea en forma de mensajes, sonrisas o algo material es positivo para el aprendizaje. Por el contrario, también se ha demostrado que el estrés y la ansiedad son contraproducentes y pueden ser inhibidores del aprendizaje (Forés y Subias, 2017). No es suficiente el conflicto cognitivo para que se provoque el cambio, el aprendizaje nuevo o la reestructuración hace falta condiciones afectivas, emocionales (Huertas y Montero, 2001; Tapia, 1997).

La neurociencia también subraya que “el binomio emoción y cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro” (Inostroza, 2018, p. 55), por ende, para aprender “hay que “encender” primero la emoción” Mora (2013, p. 27). Si este componente emocional es fundamental para aprender, evidentemente también lo es para enseñar y evaluar. Al respecto, Inostroza (2018, p. 55) indica que:

... la información sensorial, previa a ser procesada en la corteza cerebral (procesos mentales, cognitivos), atraviesa el sistema límbico, en donde adquiere un «colorido emocional»; luego, en esas áreas de asociación, en redes neuronales distribuidas se generan los conceptos abstractos, las ideas y los elementos básicos del pensamiento, por lo cual se sostiene que estos ya poseen un significado de placer o dolor, de positivo o de negativo. De ahí se entiende lo intrínseco de la emoción en todo proceso racional, lo que implica aprender y memorizar.

Al mismo tiempo, al evaluar es fundamental que los maestros tengan en cuenta la regulación de las emociones en función del aprendizaje, porque estas influyen en la forma cómo se procesa, registra, almacena, asimila y recupera la información. La idea es que el estudiante se vuelva consciente y pueda regular sus sentimientos, motivaciones, ansiedades para que el aprendizaje sea más significativo y perdure. En este punto, vale la pena aclarar que no se trata de transformar la educación en diversión para hacerla motivante, sino de mantener alta la secreción de dopamina que impacta positivamente en el aprendizaje, por lo que sí se hace necesario introducir algunas “actividades que se centren en el juego, ya que llevan de la mano dos de los elementos principales para alcanzar la metacognición: el reto y la retroalimentación (Inostroza, 2018, p. 64).

Sin duda, la forma como los estudiantes son evaluados es uno de los factores contextuales que más influyen en la motivación o desmotivación frente a los aprendizajes. Tapia (1997) señala que la evaluación del aprendizaje influye en la autoestima, la autonomía, la percepción del aprendizaje y la experiencia de indefensión y al abandono del esfuerzo. Por otra parte, Ballester y otros (2000) encuentran en la evaluación un potencial de ayuda para otros aprendizajes a nivel comunicativo, democrático, regulador, de formación hacia la autonomía y en áreas particulares como la lectura, la escritura, el arte.

En los siguientes relatos se observa la importancia que los maestros le otorgan a la participación motivada por el reconocimiento que hace el maestro de los estudiantes y la variabilidad de estrategias y recursos:

- Trato de utilizar diferentes estrategias en el momento de la transferencia, tales como videos, discusiones, trabajo en grupo. Reconociendo públicamente en el aula los logros de los estudiantes, ya sean pequeños. **(EM2LC)**
- Trato de utilizar diferentes estrategias en el momento de la transferencia, tales como videos, discusiones, trabajo en grupo. Reconociendo públicamente en el aula los logros de los estudiantes, ya sean pequeños. **(EM2LC)**
- Juegos, actividades grupales competitivas, evaluaciones con desafíos y proyectos de aula por período. **(EM3IN)**
- Utilizo multimedia (videos explicativos, videos sobre situaciones, imágenes, gráficos, podcast), lectura en voz alta, explicación de palabras nuevas, resaltar en las guías palabras o frases claves; utilizo herramientas digitales para la participación (wordwall, genially), trabajo en parejas, creación de pósters en canva; solución de guías durante la

- clase, estar atenta a las preguntas que realizan. **(EM4SO)**
- Y lo que dijo la profe de la lectura por parte de ellos, eso me parece también que ellos mismos escuchen y que hagan el intento también de leerla todos. Eso también hace... sirve para todos. **(GFM13TI)**
- Sí, sí, exacto. Eso ya es un paso, ya un paso positivo. **(GFM13TI)**
- Sí, exacto. Y ellos también en el medio a veces me dicen, leo yo, leo yo. **(GFM11SO)**
- El estudiante se puede implicar en la medida que él también se considere parte del proceso de establecimiento de metas. Si se auto percibe como sujeto pensante y participativo puede llegar a aportar de mayor manera a los intereses del proceso de aprendizaje. Igualmente, debe prever un resultado/producto con impacto social que lo haga responsable no ante sí mismo, sino ante los demás también. **(GFM10IN)**

Se observa que los maestros recurren a estrategias emocionales que conectan acciones, metas, aspectos de la vida que podrían mejorarse a través de los aprendizajes. Igualmente resaltan habilidades individuales que caracterizan a los estudiantes y les ayudan a reconocerse como partes cruciales del proceso y no como receptores pasivos. De igual forma, se hace visible que el reconocer los pequeños logros impulsa a otros a seguir intentando, y los convierte en modelos sociales a seguir (Bandura, 1984). Por otra parte, los relatos evidencian la convicción de los maestros en creer que cuando el estudiante preve la utilidad de sus aprendizajes para sí mismo o para otros, incrementa su participación y responsabilidad.

A nivel de estimulación cognitiva se observa que es favorable ofrecer apoyo para la comprensión mediante el uso de técnicas para el reconocimiento y la ampliación del vocabulario, la identificación de palabras clave, aspectos clave para resolver las guías y una mayor atención a la formulación de preguntas.

Se observa igualmente que, los maestros se apoyan en el uso de tecnología para incrementar los niveles de motivación y participación en el aula; ya sea con la presentación de recursos multimedia como videos explicativos, gráficos, juegos, o actividades gamificadas o el uso de herramientas digitales como la creación de podcast, blogs, videos, diapositivas. Incluso, utilizan estrategias comunicativas como las discusiones sobre temáticas de interés y el trabajo en grupo que ofrecen oportunidades para la creación de productos digitales y análogos ya sean de forma individual o grupal.

En general, los maestros priorizan la participación activa y creadora de los estudiantes en lugar de la acción pasiva y receptiva. Esto los lleva a reconocer que esta

implicación se hace por etapas y que los resultados toman tiempo. Pasar a la implicación permanente por parte de los estudiantes requiere de estrategias que incluyen la escucha activa, la participación voluntaria, el establecimiento de metas consensuadas, el planteamiento de planes de acción, la formulación de expectativas (Huertas, 1997); en fin, una serie de estrategias que los motiven y los hagan sentirse parte del proceso.

Este apoyo guiado que brinda el maestro al estudiante ayuda a crear una sincronía pedagógica emocional (Niño, Contreras y Vera, 2020), en la que el estudiante se interesa, se motiva y se autopercibe, progresivamente, como un sujeto pensante. Esta sincronía, reúne las características de lo que Goleman (2013) denomina la triada de la empatía y está compuesta por: empatía cognitiva, empatía emocional y preocupación empática.

La primera permite comprender la perspectiva del otro, su estado mental y al mismo tiempo manejar las propias emociones. La segunda, trata de conectarse a los sentimientos de otra persona y permite sentir lo que la otra persona está sintiendo. Aunque no necesariamente conduce a buscar el bienestar del otro. La tercera, sí se moviliza en la ayuda a los otros y tiene un componente más reflexivo. Mora (2013, p. 176) sostiene que un estudiante desde el principio “percibe la impronta emocional que le permite detectar, con exquisita precisión, a un buen o a un mal profesor”. Mora (2013) hace referencia al estudio de Bain (2007) en el que se destacan algunas características que poseen maestros universitarios que se esmeran por generar empatía en sus clases a través de gestos, entonación de palabras, construcción de frases y contenidos que permiten acercar los contenidos al estudiante.

Entre ellas están: a) la comprensión intuitiva del aprendizaje humano transformando lo soso en interesante, b) el conocimiento en profundidad y actualización de la materia que enseñan; c) ser lectores interdisciplinarios que les permiten dar explicaciones desde visiones diferentes; d) tratan de involucrar emocionalmente a través de discusiones y clarificación de algunos aspectos complejos de las mismas; e) muestran interés porque aprendan y el éxito en los exámenes, así como en el significado de lo que aprenden y su repercusión en la vida y la personalidad del que aprende; f) considera que el éxito de ser profesor está asociado al éxito de sus estudiantes; g) incentiva la participación de forma que el estudiante se sienta crítico, evaluador, capaz de demostrar lo aprendido; h) da una visión de realidad del conocimiento contando nombres y

anécdotas de quienes descubrieron, o contribuyeron a crear el conocimiento, así como sus propias alegrías y frustraciones.

Finalmente, estos maestros se caracterizan porque han investigado en profundidad lo que enseñan y rompen a veces la clase para hablar del sentido de la vida, la cultura, el respeto, el misterio, el alcance de lo circundante y da significado a lo que se hace y se aprende para la vida. De esta manera, se hacen memorables y convierten el aprender en una triada cognitiva, emocional y operativa hacia el éxito académico.

Por su parte, Tapia (1997) también plantea unas coordenadas para orientar la intervención motivacional y así, mejorar los resultados del aprendizaje al despertar la motivación y el interés de los estudiantes. El autor prioriza las características del alumno o su perfil motivacional, las pautas de actuación docente, la interacción dinámica, el clima de clase y la duración de la intervención.

El cambio que este tipo de conexión emocional provoca en los estudiantes, se da como consecuencia de la plasticidad cerebral; es decir, la capacidad de adaptación que tiene el cerebro, la cual le permite generar conexiones nuevas entre las neuronas con la estimulación necesaria (Dehaene, 2014; Rodríguez, 2016). Igualmente, Inostroza (2018) atribuye este cambio a las neuronas espejo, las cuales hacen referencia a las células cerebrales que se activan cuando se lleva a cabo una acción o se expresa una emoción, al mismo tiempo que se observa a un tercero que la realiza o la experimenta. Por ello, tienen incidencia en la generación de empatía. La existencia de estas neuronas que están atentas ante cualquier posibilidad de imitación, dirige la atención al rol del maestro como facilitador del aprendizaje quien con su actitud y emoción incide la generación de un ambiente que favorezca o interfiera en el aprendizaje.

En este punto, Goleman (2013) como se ha indicado anteriormente, hace referencia a la generación de una clase de empatía cognitiva, empatía emocional y preocupación empática. Estas nuevas relaciones son fundamentales para la creación de un **nexo pedagógico emocional** el cual surge como concepto emergente y se reconoce como la conexión empática generada entre el conocimiento y las sensaciones que surgen a partir de un clima de aula positivo y participativo que posibilitan el alcance del aprendizaje.

Categoría: Pautas curriculares disciplinares: *Organización coherente de los procesos*

Las pautas curriculares disciplinares hacen referencia a los referentes de calidad que el gobierno entrega para orientar la organización de los currículos en las instituciones educativas y que los maestros adaptan según las características de sus comunidades, en razón a su autonomía. Esta flexibilización contextual del currículo brinda amplias posibilidades a los maestros para enseñar y evaluar. Los maestros al evaluar son conocedores de los referentes de calidad exigidos en cada una de sus áreas disciplinares. No obstante, también reconocen la variabilidad, flexibilidad y capacidad integradora del currículo. Por lo cual, reconocen que existe un conocimiento base que debe ser aprendido y otro que, se facilita cuando se utilizan estrategias evaluativas que permiten conectar con otros saberes o representar el conocimiento mediante diversas formas. Asimismo, contemplan la necesidad de socialización que se requiere para convertirse en miembros de una comunidad.

Con base en esta perspectiva del currículo, Stainback y Stainback (2017) plantean que, aunque los objetivos educativos básicos sean los mismos, los objetivos curriculares se pueden adaptar a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades de cada alumno,

Quando hablamos de lo que deben aprender los alumnos, debemos tener cuidado de no hacer excesivo hincapié en unos objetivos curriculares predefinidos. Aunque el aprendizaje de las matemáticas, la historia, la geografía las destrezas de la vida cotidiana (p. ej., vestirse, cocinar) y la de tipo profesional sean importantes, no son única o necesariamente los objetivos primordiales de los alumnos. (Stainback y Stainback, 2017, p. 84)

En cada área disciplinar hay una base de conocimiento que debe ser enseñado y aprendido y este debe ser revisado de forma continua mediante la evaluación formativa, lo cual ocasiona ajustes a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Popham, 2003). Sin embargo, según Perrenoud (2011a, 2011b) también hay competencias que le permiten al estudiante y al maestro saber si realmente ese saber es funcional según las situaciones de aprendizaje. Para ello, se necesita considerar diferentes modos para acercarse a un objeto de conocimiento e incluso revisar los objetivos, cuando estos no son alcanzados por un alto número de estudiantes. Según Huertas y Montero (2001)

aprender implica por lo menos 4 aspectos fundamentales que se deben considerar desde la planificación: un cambio duradero, que lo aprendido pueda ser transferido en otras ocasiones, que debe darse dentro de una práctica bien organizada y que cualquier aprendizaje constante necesita de la evaluación.

Los relatos a continuación revelan las directrices que los maestros tienen en cuenta para definir los contenidos y la forma de trabajarlos en sus aulas:

- No sé si entiendo bien la pregunta. Los objetivos de aprendizaje se establecen a partir de la planeación que fundamenta la coherencia del proceso formativo. Es decir, se toman lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, matrices de referencia y cuadernillos de la prueba saber 11° correspondientes al área de ciencias sociales y se crean a partir de la asignatura específica, en mi caso: ciencias económicas. **(EM4SO)**
- Teniendo en cuenta los estándares, competencias y DBA establecidos por el Ministerio de Educación. **(EM5CI)**
- Yo pienso que también tiene que ver con el área, porque hay áreas en las que son más puntuales, mientras que, por ejemplo, en las ciencias sociales hay mucho por mirar... **(GFM11SO)**
- Sí, o sea, hay que buscar diferentes estrategias que sean de escucha, de ver, de hacer, ¿sí? Entonces, no siempre, en primer lugar, en matemáticas me parecen muy complejas para evaluar así con la diversidad que tenemos. **(GFM13TI)**
- Sí, porque son cosas que, por ejemplo, las fórmulas no cambian. Densidad es igual a masa sobre volumen. **(GFM12CI)**
- En este sentido, debe haber cierto grado de maleabilidad respecto a los objetivos de aprendizaje. Por supuesto, debe mantenerse un eje central que responda a los requerimientos evaluativos del currículo nacional, pero también debe permitir adaptar la forma como dicho eje puede ser presentado bajo la forma del producto final. Ahora bien, existen ciertos contenidos cuya modificación no puede darse de esta forma, como en la creación de tipos de géneros textuales concretos, en estos casos la revisión periódica del proceso puede dar luces al estudiante sobre otras posibles formas de acercarse y de interactuar con el objeto de conocimiento que esté aprendiendo. **(GFM10IN)**
- Bueno, yo trabajé en la parte privada y luego llegué y aterricé aquí. En la parte privada, uno tiene que correr y cumplir con el currículo que está ahí, porque si no ¿qué hizo usted? En cambio, en la parte pública uno puede tomarse su tiempo, si hay falencias, o sea, no es una camisa de fuerza que el currículo se tenga que, si se puede ver todo, pues perfecto, pero si no se puede ver, entonces uno hace como un alto. Y también se puede hacer proyectos o ¿sí? Entonces, considero que se adapta, o sea, uno puede, no sé, hacer un pare, sigo, espero a que estas dudas se resuelvan para luego poder seguir. **(GFM12CI)**

Los maestros tienen claridad en que la planeación se realiza con fundamento en las directrices dadas por el gobierno a través de diversos documentos. Además, reconocen que por más variabilidad de estrategias y flexibilidad en los conocimientos hay algunos que son fijos en cada área y deben ser apropiados por los estudiantes. De igual forma, reconocen la dificultad que ciertos conocimientos tienen para ser evaluados, a pesar de usar estrategias diversas. Caine y Caine (1997; citados por Inostroza, 2018) indican que la planificación de clases no es una tarea fácil debido a la conjugación de diversos elementos: el currículum nacional, las experiencias de aprendizaje diversificadas, los recursos, el tiempo, el contexto, el número de estudiantes, el espacio. Sin embargo, señalan que esta no sería completa si no se incluyen las características del cerebro triuno (MacLean, 1990; Hart, 1981) de los estudiantes y se centra la enseñanza en él.

Por lo anterior, plantean 12 principios básicos a considerar sin importar el área disciplinar, bajo el precepto de que quien aprende es el cerebro: 1. El cerebro es un sistema adaptativo. 2. El cerebro es social, 3. La búsqueda de significado es innata. 4. La búsqueda de significado ocurre por medio de patrones. 5. Las emociones son absolutamente necesarias para la elaboración de patrones 6. El cerebro procesa paralelamente las partes y el todo. 7. El aprendizaje involucra simultáneamente atención focalizada y percepción periférica. 8. El aprendizaje conlleva procesos conscientes e inconscientes. 9. Existen al menos dos tipos de memoria. 10. El aprendizaje es un proceso de desarrollo. 11. El aprendizaje complejo mejora con el desafío y se inhibe por la amenaza. 12. Cada cerebro está organizado de manera única.

Sin desconocer los referentes de calidad anteriormente mencionados, al aplicar estos principios se evidencia que el aprendizaje promovido no se centra en la repetición de contenidos; por el contrario, permite la inclusión de aspectos como la sorpresa, la motivación, la emoción, el movimiento, la novedad y el trabajo colaborativo, elementos indispensables para propiciar el aprendizaje en cualquier edad y área disciplinar.

Además de esta mirada neuroeducativa, la perspectiva holística o constructivista del currículo reconoce que los contenidos de aprendizaje “deben tener un carácter dinámico de lo que hace falta para vivir y trabajar satisfactoriamente en una comunidad” (Stainback y Stainback, 2017, p. 88); es decir, se centran en cómo aprender. Igualmente,

es esencial que la información a utilizar y conservar sea significativa y con sentido para quien aprende; es decir, que tenga en cuenta sus experiencias e intereses. Son igualmente importantes aquellas otras estrategias y conocimientos que el estudiante usa en su oficio de alumno y con ellas da sentido al trabajo escolar (Perrenoud, 2006).

Ahora bien, con base en el análisis de la categoría pautas curriculares disciplinares surge el concepto emergente ***Organización coherente de los procesos*** el cual hace referencia a la estructuración de los conocimientos disciplinares en el currículo con base en parámetros curriculares establecidos y a los aportes provenientes de ciencias otras disciplinas como la neurociencia, la psicología, la didáctica, entre otras, que buscan explicar mejores formas de aprender.

Categoría: Criterios normativos y operativos: *Parámetros operacionales de la tarea*

Los *criterios normativos y operativos* son las pautas que se establecen para realizar una tarea o producto de aprendizaje. Estas pautas incluyen aspectos actitudinales, de forma y de contenido de la tarea. Para que los maestros revisen las tareas de aprendizaje con estándares de calidad deben brindar desde el principio las pautas para su realización y su respectiva evaluación. De su claridad y respectiva apropiación por parte del estudiante depende el éxito de la tarea. Aunque existen una serie de tareas de aprendizaje que trascienden el área y realizados con lineamientos claros y una frecuencia moderada ayudan al estudiante a alcanzar un nivel de experticia en corto tiempo.

Entre ellos se encuentran los ejercicios de producción y comprensión textual que asumidos como procesos y trabajados de forma transversal potencian el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas. También el trabajo en grupo o equipo es una metodología que tiene un alto potencial para el éxito académico si se acompaña de criterios claros, instrumentos de verificación y un permanente acompañamiento formativo. En este punto, Huertas y Montero (2001) enfatizan en el reconocimiento de la actividad y en su evaluación para que ocurra el aprendizaje. Insisten en que estos reconocimientos deben ser informativos y no sancionadores; es decir, aportan información sobre la calidad de la acción y sirven para marcar las suficiencias o insuficiencias, de la tarea mas no de la persona,

Su importancia para el aprendizaje es de tal calibre que, dicho de forma clara y tajante (pocas veces lo vamos a ser) si un aprendizaje intencionado

no recibe algún tipo de reconocimiento y de evaluación no se puede dar por terminado, lo que conscientemente uno aprende sin una mínima información externa de sus logros se ha quedado a mitad de camino. (Huertas y Montero, 2001, p.43)

Con relación a este tipo de acuerdos didácticos Perrenoud (2008, p. 103) considera que al gestionar el contrato didáctico se necesita plantear claramente unos criterios de elaboración y unos criterios de producción que no son inflexibles, sino que, por el contrario, su gestión exige “un reajuste permanente de los contenidos y los ritmos de la enseñanza en función del trabajo y el nivel de los alumnos, de su participación, del nivel de comprensión y memorización que manifiestan”. Es ilógico pensar que se puede mantener una clase sin regulaciones durante todo un periodo o año escolar.

No obstante, en la cultura educativa aparecen una serie de implícitos y explícitos (Huertas y Montero, 2001) que conforman el marco de actuación de maestros y estudiantes que favorecen o desfavorecen las interacciones, el ambiente de aula, incluso los modos de evaluar el trabajo académico. Es decir, “se conforma entre todos los miembros de esa institución un conjunto de prácticas establecidas que regularán y darán cauce a cualquier acción educativa de cualquier otro tipo que se emprenda en esa escuela” (p.152). Estas creencias sobre las personas, el conocimiento, las posibilidades de cambio del conocimiento y su efecto en la persona, moldean las prácticas educativas en general.

Infortunadamente, según Huertas y Montero (2001) impera la inercia de la tradición, la gente hace lo que cree que debe hacer porque siempre se ha hecho así. Por tanto, la transición de prácticas evaluativas conductistas centradas en el contenido, hacia unas prácticas más constructivistas, reflexivas y centradas en el estudiante no han sido fáciles de implementar. Todo a pesar de las múltiples ventajas y la creciente evidencia de sus efectos en el mejoramiento del aprendizaje (Popham, 2013; Nunziati, 1990; Perrenoud, 2006, 2007, 2008).

Este tipo de prácticas innovadoras se apoyan en instrumentos evaluativos diseñados para facilitar el carácter formativo y formador de la evaluación y trascender el carácter sumativo que aún prima en el contexto educativo. Es así que, la utilización de instrumentos de evaluación como listas de chequeo, listados de errores comunes, rúbricas, bitácoras reflexivas, portafolios de evidencias ayudan a maestros y estudiantes

a recopilar información para prever posibles falencias a través del monitoreo y la emisión de juicios en el proceso (Heritage, 2015). De igual forma, su función anticipatoria ayuda al estudiante a evitar posibles fallas. Estos instrumentos planificadores de la evaluación usados con intención formativa- formadora evitan errores en futuras situaciones de aprendizaje. De la claridad que se tenga de los objetivos y los criterios de éxito, depende gran parte de los resultados (Heritage, 2015).

Por otra parte, prestar atención a las instrucciones parece una tarea básica y fácil; sin embargo, la atención es un dispositivo de aprendizaje que está en crisis (Goleman, 2013). Los estudios con neuroimágenes han confirmado que la atención no constituye un proceso cerebral único, y que existen diferentes redes atencionales que hacen intervenir circuitos neuronales, regiones cerebrales y neurotransmisores concretos que siguen procesos de desarrollo distintos. Son las llamadas redes atencionales de alerta, de orientación y de control o ejecutiva (Guillén y Forés, 2017).

La red de alerta permite mantener un estado de activación, ya sea ante una pregunta o un suceso inesperado. La novedad, lo diferente, suscita curiosidad y activa el sistema de recompensas, aumenta la activación de regiones cerebrales, cuyas neuronas sintetizan y liberan dopamina, lo cual mejora la actividad del hipocampo y facilita el aprendizaje. De ahí, la ciencia ha concluido que, sin emoción no hay aprendizaje (Carminati de Limongelli, 2012; Mora, 2013; Caicedo, 2016). La red de orientación permite dirigir la atención y seleccionar la información relevante entre diversos estímulos sensoriales, lo cual se puede hacer de forma voluntaria o automática, entre ellos, es común el movimiento en el aula o el cambio en el tono de voz.

Por último, la atención ejecutiva presenta una alta significancia a nivel educativo. Esta permite focalizar la atención de forma voluntaria e inhibe los estímulos irrelevantes. De esta manera, se establece una “relación directa entre la atención ejecutiva con las funciones ejecutivas del cerebro, en especial con el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva” (Guillén y Forés, 2017, p.74). En fin, activar estas redes atencionales al momento de comunicar los criterios normativos y operativos ayuda a generar un entrenamiento cognitivo que incide en las regiones cerebrales que determinan el aprendizaje.

Los siguientes relatos centran la atención en la importancia de las instrucciones y

los criterios establecidos para alcanzar el éxito de un aprendizaje:

- Yo esta vez cogí trabajos escritos y saqué una lista de todos los errores que cometieron. No usan mayúsculas, no usan tildes, repiten palabras en el mismo párrafo, escriben como hablan. Entonces saqué todos los errores de todos los trabajos escritos y les hice un decálogo. Entonces vamos a... pautas para hacer un trabajo escrito y les expliqué. Tan, tan, tan, tan, tan, tan, tan, tan. Ah, sí, profe, yo hice eso, sí, profe. Entonces eso, espero que, en el tercer período, cuando esté el segundo trabajo escrito, se minimice esa lista de errores que recogí en los... **(GFM9LC)**
- Y yo les dije a ellos, vean, estas pautas para procesos de escritura, no son solo en español. Yo le dije guárdela, enmárquela, que si usted va a una universidad y le piden un trabajo escrito, si usted hace estos diez pasos, créame que usted se saca por lo menos un básico, no puede fallar si hace lluvia de ideas, si hace un borrador, si saca párrafos, si agrupa las ideas por categorías, o sea, no puede fallar. Entonces, enseñarles que también la escritura puede ser un proceso mecánico, del que puedo sacar un resultado sin equivocarme, yo no sé escribir, no, mire ahí hay unos pasos, siga esos pasitos, como cuando a uno le dicen destape este televisor y siga esas instrucciones, le voy a hacer bien si no se sale ahí. **(GFM9LC)**
- Bueno, hacer retroalimentación de todas las actividades, o sea, de las tareas y de las evaluaciones escritas, hacerla en público, entonces esa retroalimentación ayuda muchísimo porque ahí se detectan los errores. Entonces, bueno, en esta les quedó mal a tantos, si yo ese saco no, les quedó mal a tantos. Esta pregunta le quedó mal a la mayoría o fue que se copiaron, bueno, pero entonces él da la respuesta correcta, preguntarle, bueno, ¿cuál es la respuesta correcta? Eso ayuda muchísimo a que ellos encuentren el error y que de ese error aprendan. **(GFM11SO)**

Los maestros participantes encuentran que identificar los errores comunes y hacer un listado con ellos, da pautas para que el maestro y el estudiante valoren la calidad de los trabajos, además, sirve como un paso a paso para ejecutar la tarea. Esto los encamina a reconocer el aprendizaje como un proceso en el que el error es permitido y es un elemento que guía a la mejora, porque permite evidenciar una falla en el procedimiento o en las instrucciones. Ellos, enfatizan en la importancia de la retroalimentación tras analizar los resultados y corregir las respuestas erróneas a nivel individual y grupal. Consideran que en el proceso de escritura estas pautas sirven para que cada periodo se realice una revisión de los avances.

Para minimizar los errores, las estrategias de evaluación que buscan atender la

neurodiversidad (Armstrong, 2012) de los estudiantes y su manera de aproximarse al objeto de conocimiento evaluado, deben existir objetivos de aprendizaje y criterios claros de evaluación conocidos y apropiados por los estudiantes. Estos deben ser revisados durante el proceso de aprendizaje para que se alcancen con calidad. Por lo tanto, es fundamental, que los maestros sean explícitos en sus expectativas y en las instrucciones procedimentales que las tareas requieren, puesto que estas ayudan a verificar el proceso y el producto. Esta revisión de criterios antes y después de realizada la evaluación con el grupo clase aclaran los parámetros exigibles y las posibles falencias en su realización. Por otra parte, la diversidad de los estudiantes los lleva a implementar sus propios criterios de calidad que no deberían ser subvalorados: entre ellos: creatividad, originalidad, estética, organización.

De acuerdo con Huertas y Montero (2001) los escenarios grupales también inciden en el establecimiento de criterios para la evaluación y la autoevaluación. Además, estos criterios no surgen del interior de los grupos, sino de la interacción compleja entre los participantes del escenario educativo, el guion de la actividad y las metas o los propósitos que pululan en esa escena. Huertas y Montero (2001, p.197) así lo conciben,

...el escenario en donde me apropio de esos criterios que usaré para evaluarme será, como acabamos de mencionar, los grupos de clase en donde me relacione. Dependiendo de lo que se valore en esos grupos, me guiaré por criterios de lucimiento, de ser el mejor; o por criterios de aprendizaje, superarme, saber más; o por criterios de evitación, no desaprobado; o por criterios que me sirvan para mantener mi autoestima, etcétera.

En conclusión, la asignación de una nota que es en lo que se resume comúnmente el alcance de un aprendizaje en la mayoría de las aulas, se hace con base en el cumplimiento de estos criterios normativos y operativos establecidos generalmente por el maestro. Por esta razón, para los estudiantes es de alto valor para su aprendizaje tener claridad en cuales son los **Parámetros operacionales de la tarea** para asegurar su completa ejecución y el éxito de la misma. Este concepto emergente se define como las pautas que los estudiantes aplican para evaluar el nivel de cumplimiento y éxito de una tarea de aprendizaje que satisface los criterios normativos y operativos planteados por el maestro, además de los estipulados por el estudiante según sus propios estándares de

calidad.

Categoría: Flexibilidad consciente de los procesos: *Versatilidad pedagógica*

Por una parte, además de los conocimientos y habilidades que tradicionalmente se imparten en las escuelas, en la actualidad existen exigencias académicas comunes por la comunidad global en las que están enfatizando los diferentes sistemas educativos: la interacción, la resolución de problemas, el desarrollo de la creatividad y la emocionalidad, en combinación con el pensamiento crítico lógico (Mora, 2013; Caballero, 2019). Es así que, los maestros en su experticia hacen uso de una *flexibilidad consciente de los procesos* que los obliga a ser conscientes de estas necesidades y ajustar sus prácticas pedagógicas a estas exigencias globales. Este tipo de flexibilidad se reconoce como la habilidad pedagógica para priorizar contenidos, destrezas, estrategias, instrumentos según las necesidades curriculares, contextuales y de los estudiantes.

Por otra parte, se han generado altas expectativas en la implementación de una evaluación inclusiva y diferenciada que contemple la individualidad de los aprendientes (Stainback y Stainback, 2017; Armstrong, 2012; Perrenoud, 2011a), lo cual choca con la realidad de las aulas. Estas por lo general presentan una alta complejidad ante los procesos evaluativos personalizados, en razón a la cantidad de estudiantes especialmente en instituciones educativas públicas. Esta realidad lejos de imposibilitar la flexibilización, acrecienta la necesidad de hacerla. En este punto, algunos maestros muy acuciosos establecen los objetivos con base en las características de la población estudiantil y determinan ciertos niveles de exigencia que aplican de forma diferenciada.

Algunas veces se flexibiliza según las capacidades de los estudiantes, otras según el nivel de dificultad del contenido (Stainback, y Stainback, 2017). Por ello, es fundamental que el maestro le permita al estudiante que se involucre tanto en su proceso de aprendizaje como de evaluación y participe en la identificación oportuna de sus expectativas y metas de vida, así como en sus propios aciertos y dificultades de forma que encuentre cómo sus aprendizajes y actuaciones aportan a su proyecto de vida.

En esta exigencia de innovación evaluativa, Caballero (2019) propone una metodología que integra estas exigencias generacionales. Su propuesta plantea el desarrollo global de la persona más el trabajo por niveles, aunado al desarrollo de pensamiento y el trabajo colaborativo acompañado de aprendizajes para la vida. Este

actuar pedagógico privilegia el diseño de planeaciones aplicables en aulas inclusivas, las cuales se convierten en un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (Stainback y Stainback, 2017). Infortunadamente, la práctica más generalizada es que los estudiantes identifiquen conocimientos sobre la temática y eventualmente tengan claridad en los objetivos y contenidos que les evalúan; pero, desconozcan las habilidades y competencias que se esperan de ellos. Especialmente, al momento de evaluar son escasas esas estrategias diferenciadoras, puesto que es común que se generalice el instrumento y los criterios en aras de mayor practicidad y ahorro de tiempo.

Los relatos a continuación dan cuenta de algunas formas de participación que los maestros utilizan para flexibilizar sus prácticas evaluativas:

- Bueno, yo pienso que lo que dice la profe es la autoevaluación y hay algo que me parece que se llama el proceso metacognitivo que debe tener el estudiante, o sea, hasta dónde yo logro aprender, qué es lo que a mí se me dificulta, igual que uno lo hace de profesor, como yo les decía a las profesoras, uno hace una guía y uno la va resolviendo y cuando la va desarrollando se da cuenta qué le falló, qué está bien y como que uno escribe con el lápiz vamos a arreglar esto. Lo mismo hacen los chicos. Yo aprendo de esta manera, de la otra, no a mí se me facilita mejor escuchando, viendo una película o lo que sea. Pero entonces sí que se haga en ese proceso metacognitivo de saber hasta dónde él puede llegar. **(GFM13TI)**
- Bueno, esa está un poco complicada para el medio que manejamos, porque son muchos. Entonces, uno quisiera, hacer todo el proceso completo, es decir, la evaluación, el ejercicio, pero además de eso, buscar qué pasó, pero ahí sí no alcanzamos, porque tocaría ahí sí con el diálogo y todo. Con unos, podremos, con otros, no. **(GFM8MA)**
- Yo lo veo como la enseñanza, también como un promedio. Uno determina qué es lo básico para el grupo general. Y entonces, a través de ese básico tienen como una media. Entonces, este estudiante como que de pronto él me pueda llegar hasta acá. Entonces, uno a él le va fortaleciendo, pero también toca dar algo más especializado para los estudiantes que de pronto tienen expectativas mayores, que ellos mismos son los que van determinando, que si eso le va a aportar para lo que él quiere hacer en su vida. Entonces, a esa medida, pues uno también tiene que empezar quizás desde muy temprano, para que ellos vayan descubriendo qué es lo que desearían emprender en su vida future. **(GFM8MA)**
- Otra cosa. Es que, en el caso mío, este año para evitarme eso y que por lo menos darme cuenta, si voy avanzando en algo, entonces todas las prácticas que hago ya dejé un campo y ahí viene la sustentación. En el primer período, 80-20. En el segundo período, 70-30 y en este hoy 60-40, le subí el valor a la parte de la sustentación, que es diferente a la

evaluación que hacíamos antes, porque ahí pueden coger el cuaderno, pueden sacar la calculadora, pueden mirar los ejercicios, pero de todas maneras me dice algo, si de pronto sí. Ahora, uno si lo ve cómo están los estudiantes hoy en día, le importa es sacar el 60, el 70 y ya no es como en otros tiempos que había competencia. De pronto, yo creo que los cambios educativos han pasado y ha sucedido eso. Se habló de la memoria, entonces, eliminemos la memoria, no era eliminar la memoria, era fortalecer la parte consciente de saber cómo aprendo, para qué me sirve, etc., etc., pero la memoria hace mucha falta, es importantísima, sino imagínese todos los días tenemos que aprender lo mismo.

(GFM8MA)

Se observa que los maestros reconocen las problemáticas que afectan los resultados y cambian sus prácticas evaluativas para atender aspectos asociados a la diversidad en el aula. Entre las opciones didácticas se destacan: la reflexión metacognitiva, el diálogo selectivo, la clasificación del conocimiento según el nivel del estudiante o sus expectativas, las prácticas sustentadas con porcentajes progresivos. Igualmente, reconocen fallas pedagógicas como la eliminación de las prácticas memorísticas, las cuales han afectado sustancialmente el proceso de aprendizaje y la conexión tardía del saber con la vida. Se hace evidente la reflexión metacognitiva del estudiante y el maestro mientras ejecutan sus respectivos procesos de aprender y enseñar. Esto hace parte del proceso de evaluación formadora en el que incursionan desde los ejercicios autoevaluativos. Esta capacidad reflexiva sobre la práctica es una necesidad que Perrenoud (2004) ha hecho visible en el oficio de enseñar.

Reiterativamente los estudiantes manifiestan que desearían ser evaluados de forma diferente; sin embargo, cuando su evaluación se realiza durante el proceso de aprendizaje difícilmente la reconocen como tal; por lo cual, a veces restan importancia a las observaciones dadas durante el proceso y no hay ajustes pertinentes a los productos o acciones de aprendizaje. Es decir, aún “el método que utilizan las escuelas para medir los resultados educativos tiene una profunda influencia en el currículo” (Stainback y Stainback, 2017, p. 69). Esto, a pesar de la crítica que con frecuencia se hace de los tests estandarizados como instrumentos insuficientes para medir los resultados del aprendizaje. La situación es un poco ambivalente, puesto que pareciese que el espíritu competitivo característico de la medición tradicional entre los estudiantes estuviese en etapa de extinción; al mismo tiempo, hay una gran resistencia en el ámbito escolar para

abandonar la evaluación tradicional.

Por otra parte, algunos maestros consideran crucial la fase de sustentación de trabajos y les otorgan un valor progresivo en la medida que el estudiante fortalece sus conocimientos y habilidades. Para los maestros es cuestionable el hecho de que existen cambios educativos que tienden a eliminar aspectos que son relevantes, en lugar de fortalecerlos, por ejemplo: la capacidad de memoria y concentración, el esfuerzo que acompaña el nivel competitivo por alcanzar el éxito y destacarse, así mismo, reflexiones metacognitivas que son sustituidas por débiles autoevaluaciones sin las respectivas regulaciones. Afortunadamente, un alto número de maestros parece estar cada vez más abierto a revisar factores asociados a los resultados de aprendizaje relacionados con el ambiente de clase, puesto que reconocen que aspectos como el cambio de humor, el ánimo, la confianza, incluso el clima, inciden en la manera de aproximarse al conocimiento y motivar el aprendizaje.

Como indican Huertas y Montero (2001, p. 21): “afortunadamente siempre hay lugar para la acomodación y la improvisación en la enseñanza”. Gracias a la naturaleza interactiva de la educación maestros y estudiantes se adaptan a los escenarios y a las actuaciones cotidianas, de forma que el maestro reconoce que las lecciones no son guiones rígidos a cumplir sin importar la circunstancia. Igualmente, en la vía de la evaluación, “están apareciendo tendencias contrarias que promueven el paso de los tests normalizados a otras formas de evaluación que midan la actuación del estudiante” (Stainback y Stainback, 2017, p. 69). Ante tantas variables, el maestro demuestra su versatilidad al usar con flexibilidad sus conocimientos tecnológicos, didácticos, pedagógicos, disciplinares tanto para enseñar como para evaluar, así como la implementación de diversos recursos, modalidades y técnicas de evaluación.

Con base en esta flexibilización constante surge el concepto emergente ***Versatilidad pedagógica*** la cual se reconoce como la capacidad que tienen los maestros para seleccionar, adaptar, crear, innovar y aplicar diversas estrategias e instrumentos para enseñar y evaluar según las necesidades y características de sus contextos educativos y población estudiantil.

Categoría: Recursos organizadores: *Atencionalidad significativa*

Los *recursos organizadores* tanto del aprendizaje como de la evaluación hacen

referencia a los medios que maestros y estudiantes utilizan para planificar, estructurar, valorar y evaluar los conocimientos y los procedimientos requeridos en una situación de aprendizaje. En este punto, la neuroeducación en la actualidad aporta robusta evidencia científica para demostrar el papel crucial de las funciones cognitivas y ejecutivas del cerebro ubicadas en los lóbulos prefrontales. Es así que, son bienvenidas todas aquellas estrategias que buscan potenciar el lenguaje, la memoria, la creatividad, el razonamiento, la atención sostenida y selectiva (Mora, 2013; Caballero, 2019).

En cuanto a los recursos organizadores que usan los maestros principalmente, se encuentran las diversas formas de planificación de la enseñanza y los instrumentos evaluativos. Es decir, instrumentos diseñados intencionalmente para enseñar, evaluar y autoevaluar. Entre ellos, guías que contemplan objetivos de aprendizaje e instrucciones claras, explicados y comunicados oportunamente; la definición de criterios de evaluación, así como rúbricas o listas de chequeo de actividades, habilidades y procesos cognitivos. A través de ellos el maestro establece unos contenidos y objetivos de acuerdo con las características de los estudiantes y las necesidades de aprendizaje, al igual que los documentos que orientan el currículo nacional.

Los anteriores, se complementan con los recursos organizadores multipropósito del estudiante que usan para estructurar el conocimiento y hacer visible (Hattie, 2012) su manera de aprender. Entre ellos: líneas de tiempo, cuadros comparativos, rúbricas, portafolios, cuadros sinópticos, diagramas de Venn, organigramas, cadenas de secuencias, diagramas causa-efecto, diagramas de flujo, matriz DAFO, mapas mentales. En fin, una serie de instrumentos diseñados para indicar una ruta de aprendizaje, identificar aciertos y posibles mejoras, que representan información y procesos visualmente. En conjunto, no son solo datos, documentos o gráficos, sino información para organizar el actuar y regular tiempos, instrucciones, contenidos, acciones. Con ellos, el estudiante estructura la información, ejercita su capacidad para sintetizar, relacionar y construir conceptos e ideas (Buzan, 2017). Principalmente en beneficio de su autonomía puede anticipar, planificar y monitorear sus aprendizajes.

Estas estrategias de organización del pensamiento se constituyen en herramientas valiosas que permite a los estudiantes el repaso, ayudan a la memoria en la retención de información, permiten identificar con mayor rapidez posibles fallas en la planeación de

proyectos, facilitan la comprensión de las relaciones entre proyectos. Por otra parte, apoyarse en esos productos organizadores ayudan también al estudiante a perfeccionar su habilidad comunicativa cuando sus explicaciones son socializadas con otros. No obstante, no es suficiente que estos recursos se convierten en herramientas de planificación y mecanismo para visibilizar el aprendizaje, puesto que se requiere que el estudiante evidencie un interés real en la preparación de sus tareas de aprendizaje y evaluaciones.

Los relatos siguientes muestran las estrategias y recursos más comunes utilizados por maestros y estudiantes para facilitar el aprendizaje y la evaluación:

- A mí la rúbrica me gusta porque es una herramienta en el que le dice, no todo le quedó mal, espere, mire, en esto, en esto y en esto tuvo acierto, toca mejorar estas dos. **(GFM9LC)**
- En ciencias yo trabajo mucho con las líneas del tiempo, porque permite... Qué dijo éste, que le sirvió a este. O sea, como el científico que vino después tomó algo de lo que dijo, que todo no era... O sea, que de las partes que no eran tan buenas, o sea, se basó en las fallas del modelo, ¿sí me hago entender? Y las trajo y las mejoro. Entonces, esos organizadores gráficos permiten que ellos puedan ver que todo no fue de una vez, que fue paso a paso. **(GFM12C)**
- En literatura, yo a ellos les manejo una carpeta. Ellos leen, yo les digo, lean por... o sea, nunca los controles se hacen con preguntas corchadoras. El pollo es amarillo. ¿De qué color es el pollo? Amarillo, venga, no los voy a corchar. Yo quiero que lean por leer, porque tengo que llevar algún registro de que ustedes lo están haciendo. Pero entonces, cuando yo inicio los libros con ellos, trato de no hacer evaluaciones así con un cuestionario inmenso para que ellos se sientan perdidos. No, vamos y les sello, entonces ellos ven ahí su proceso, van a ver diez sellitos, usted puede fallar, usted se puede equivocar, la portada tiene una nota, hay sellos extras de participación, o sea, que ellos vean un proceso y no digan, ¡uy qué pereza me va a corchar, sino que lo hagan acá. Cómo se motiven a aprender pensando en que no van a perder, si no, van a disfrutar. **(GFM9LC)**
- Cuando Doris estaba acá en la sede yo veía que a ella los muchachos si le hacían esos mapas mentales, pero conmigo si les va remal pero, a ella sí le hacen esos mapas hasta interesantes, de pronto descubrió la manera para motivarlos para que aprendieran. **(GFM8MA)**
- Por eso creo que en la utilidad de elaborar cronogramas de trabajo en los que tenga claridad de los tiempos y las etapas en las que se encuentra respecto a su propio proceso y al de los demás. Igualmente, reuniones periódicas de socialización con sus pares para llegar a puntos comunes respecto al desarrollo de las actividades en comunidad. **(GFM10IN)**

- Estudiar los temas vistos. (EE6)
- Escuchar o leer instrucciones. (EE9)
- Dándonos un plan de trabajo a principio de cada period. (EE6)
- La mayoría por medio de un escrito en el que nos cuentan toda la Unidad del periodo correspondiente. Otros, nos explican en el tablero como se trabajará el periodo correspondiente. Aunque, normalmente es la escrita donde algunos también a la vez que nos van dictando nos explican cada tema y subtema. (EE8)
- A pesar de que también podemos llegar a hacerlo escrito, sin embargo, esto no siempre pues mis profesores lo suelen a explicar más. Las formas en las que nos van a evaluar si por test, exposiciones etc. (EE8)
- Nos la dan a conocer en guías o las indican vía verbal. (EE11)
- Algunos por medio de un plan de periodo y otros por medio de explicaciones de estos mismos. (EE9)

Maestros y estudiantes coinciden en la importancia de ofrecer información y explicaciones al inicio de un proceso de aprendizaje, con lo cual se gana claridad y se facilita el monitoreo. Cuando el estudiante sigue las instrucciones dadas por el maestro y cumple con los criterios estipulados demuestra habilidades organizacionales que aunadas al interés y a su mente disciplinada (Gardner, 2016) favorecen el éxito escolar. Los maestros indican que los planes de trabajo que presentan a los estudiantes al inicio del periodo les ayudan a desarrollar habilidades de anticipación y planificación; aunque, otros encuentran como limitación el escaso material de consulta que tienen los estudiantes en el colegio y en el aula, incluso la limitación de cantidad de hojas para la elaboración de las guías por cuestión económica.

Los maestros indican que la elaboración de cronogramas de trabajo aporta claridad en los tiempos y etapas de forma que los estudiantes puedan preparar con antelación los contenidos a desarrollar en clase y repasar con periodicidad en casa, incluso, expandir sus conocimientos indagando más información. Lo mismo ocurre con el uso de las rutinas de lectura con cronogramas establecidos acompañadas de controles de lectura de complejidad moderada. Estos sirven para realizar seguimiento del progreso del proceso lector, identificar fallas en el proceso alejados del temor a la evaluación. Finalmente, se convierten en instrumentos útiles para motivar a aprender, disfrutar y comprender.

Por su parte, los estudiantes encuentran fundamental escuchar, leer y comprender las instrucciones, realizar repasos y darle un uso apropiado a las guías y planes de trabajo

que se entregan y explican al inicio de periodo o año. Consideran altamente positivo que los maestros indiquen, ya sea de forma oral o por escrito, los temas y los criterios de evaluación, así como los métodos de evaluación antes de ser evaluados. Asimismo, la programación de evaluaciones cortas y frecuentes es una manera de organizar los controles del aprendizaje y permite la realización de ajustes oportunos cuando es acompañada de una adecuada realimentación por parte del docente y la debida y oportuna corrección del estudiante.

En aulas donde la cantidad de estudiantes es alta, se hace común que los maestros implementen diversas estrategias de verificación de tareas variadas. Entre ellas, la monitoría para la revisión de tareas, el reconocimiento de fallas comunes en el grupo, la identificación de falencias en procedimientos o conceptos erróneos mediante explicaciones en el tablero. Estas estrategias se apoyan en la participación de los estudiantes para la revisión y coevaluación de las mismas, con el fin de disminuir los tiempos de revisión y aumentar la duración de las correcciones grupales.

Con base en el análisis de la categoría *recursos organizadores* surege el concepto emergente ***Atencionalidad significativa*** el cual hace referencia a la focalización de información clave para los procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación que se registra en un instrumento organizador y permite facilitar los procesos de planeación, estructuración, evaluación, autoevaluación y socialización de saberes tanto a maestros como a estudiantes.

Categoría: Crítica asertiva bidireccional: *Proactividad intersubjetiva*

La *crítica asertiva bidireccional* es la realimentación de doble vía entre evaluador y evaluado fundada en un diálogo respetuoso y oportuno con el fin de ayudar en la identificación de los aciertos y las posibles falencias que se estén presentando mientras se ejecutan las actividades de aprendizaje y/o evaluación. Este tipo de crítica bidireccional en la que se entabla una conexión conocimiento- respeto-ajuste-mejora entre los sujetos implicados en la evaluación comprende un componente comunicativo basado en la observación que se caracteriza por aportar ejemplos, explicaciones, aclaraciones, sugerencias y guiar a través de ejercicios de autocuestionamiento metacognitivo; es decir, realimenta de forma inmediata y permanente.

Esta realimentación continua se puede realizar en diversas modalidades: diálogo,

cortos mensajes, escrita, oral, individual, grupal, con participación de estudiantes. Esta se lleva a cabo durante el acompañamiento formativo que se hace mientras se analizan y comprenden preguntas, se buscan respuestas válidas, se socializan respuestas, se orientan reflexiones. Toda acción con intención de nutrir la forma como el estudiante participa en la construcción de sus conocimientos y el desarrollo de habilidades procura guiarlo en la búsqueda de mejores formas de apropiarse del saber. Por eso, es fundamental que quien acompaña y evalúa esté atento a cómo se encuentran las respuestas a los cuestionamientos, ayude en la identificación de posibles fallas en la lógica de los procedimientos, clarifique las instrucciones e incluso permita la revisión de sus propios procedimientos y decisiones para identificar formas de regular la enseñanza y evaluación de los objetivos planteados.

Caballero (2019, p. 179) analiza algunos “atajos de la mente” que son mecanismos que las personas usan de forma inconsciente en el día a día para facilitarse la vida. Es así que, la labor del maestro es descubrir esas barreras que dificultan el aprendizaje, entre ellos, los sesgos o atajos de la mente del estudiante que le afectan en el aula,

...si la labor de la mente es intentar escoger la solución más simple, aunque eso implique algún error, la del profesor en el aula es detectarlo e impedir que el alumno escoja el camino más fácil en detrimento de un aprendizaje profundo que perdure, a pesar de que ello implique un esfuerzo extra por parte de todos. Caballero. (Caballero, 2019, p. 179)

Entre los sesgos más comunes están la falacia de la planificación, el error fundamental de atribución, el efecto de arrastre y el heurístico de disponibilidad (Caballero, 2019). El primero, refiere a subestimar el tiempo que lleva terminar una tarea, cuyo efecto es la temida procrastinación. Por lo que es necesario enseñarles a planificar. El segundo, hace referencia a valorar los éxitos como fruto de la capacidad propia, mientras que los fracasos se atribuyen a circunstancias externas. Situación que es contraria cuando se analiza a otra persona. Esto se contrarresta con demostrar dónde está el error y abrirse al aprendizaje. El tercero, es la tendencia a hacer o creer cosas porque muchas otras lo hacen o lo creen. Por lo que, se necesita controlar las conductas disruptivas como las personas que no trabajan para evitar que el pensamiento de grupo se afecte por el efecto de arrastre. El cuarto, hace referencia a que entre más accesible es un suceso, más frecuente y probable parecerá.

Para evitar estos sesgos, se deben hacer visibles o explícitos los mecanismos usados en la tarea para que sean fácilmente recuperados en el trabajo individual. Ya sea mediante contratos didácticos o simplemente con objetivos, criterios, instrumentos e instrucciones claras. La idea es facilitar una progresiva derivación de la responsabilidad en el aprendizaje, para generar una autonomía suficiente que le permita desarrollar competencias y habilidades regulatorias que le ayuden a seguir aprendiendo durante toda su vida.

Los relatos a continuación evidencian la forma como se realiza la valoración de las actividades y productos de aprendizaje mediante la realimentación crítica por parte de estudiantes y maestros:

- Generalmente de manera presencial e individual y en otros casos de manera grupal con la participación de todos los estudiantes. **(EM1MA)**
- Después de las pruebas escritas, analizamos cada una de las preguntas para que evidencien sus dificultades y fortalezas; en un trabajo de consulta, socializamos y nos damos cuenta que a veces no logramos relacionar la respuesta con la temática que se está trabajando. Entonces, empezamos a buscar la respuesta que sea válida a la pregunta. Esto sucede bastante en ciencias sociales. Por otra parte, las guías siempre se leen, se reflexionan y se analiza cada uno de los temas que se plantea; así se evita que queden conceptos o situaciones que no se entiendan. **(EM4SO)**
- Y hay algo importante y es lo que decía usted, del respeto. O sea, ellos deben ver que usted domina muy bien su área, porque ellos, uno dice que ellos no se dan cuenta, pero si lo hacen, lo miden todo, eso también es un respeto que hay porque eso también puede incidir en que sea menos el rendimiento, menos el agrado por el área. **(GFM9LC)**
- Nos explican muy bien los temas y nos indican por medio de ejemplos como desarrollarlos. **(EE6)**
- Mejor estudiar y dedicarle tiempo a lo visto en clase. **(EE7)**
- Cómo sugerencia utilizar las herramientas para ayudarme, cómo recomendaciones tratar de enfocarme más en el tema buscando respuestas y conocimientos más explícitos. **(EE8)**
- Por medio de explicaciones y aclaraciones, cuando nos dan instrucciones de cómo realizar una actividad o cuando hemos equivocado en alguna actividad **(EE9)**
- Dando páginas web donde encontraremos más información del tema. **(EE10)**
- En la mayoría de casos es verbal. **(EE11)**

Se observa que la realimentación es variada. En ocasiones es individual y en otras colectiva, por parte del maestro o los compañeros. También se efectúa mediante el

análisis grupal de resultados de pruebas escritas mediante la búsqueda de respuestas válidas, complementadas con consultas. Con frecuencia los maestros recurren a la lectura exhaustiva de las guías para aclarar conceptos o temáticas. Algunos maestros consideran que el saber disciplinar del maestro se relaciona con el respeto y la confiabilidad que los estudiantes otorgan a sus explicaciones. Esto, favorece la aceptación de la crítica, el rendimiento escolar y la misma motivación hacia el área. Por su parte, los estudiantes rescatan como factores importantes para obtener mejores resultados: las explicaciones y aclaraciones de las instrucciones y conceptos no comprendidos, el uso de ejemplos, y la dedicación de tiempo para repasar lo visto en clase, además de la consulta para profundizar.

Se observa como el conocimiento disciplinar del maestro, los aportes con sus explicaciones de calidad, así como las sugerencias y recomendaciones amplían los conocimientos y favorecen la aceptación de la crítica por parte del evaluado. Si el andamiaje en este punto es efectivo, ayuda a la liberación gradual de la responsabilidad (Caballero, 2019). En forma de sugerencia, esta crítica de carácter propositivo y fundada en el respeto de las diferencias debe centrarse en los aspectos a evaluar sin convertirse en ataques al individuo. Cuando la crítica se hace de forma oral e individual es fundamental que el mensaje se transmita de manera eficaz. Para ello, el evaluador tiene en cuenta elementos inherentes a la comunicación verbal tales como el tono de voz, el ritmo, la articulación, el lenguaje corporal, el lugar, el cómo se dice lo que se quiere transmitir. En síntesis, es hacer uso de la inteligencia comunicativa para expresarse asertivamente de forma verbal, no verbal y paraverbal.

Este seguimiento al aprendizaje ofrece un andamiaje que va desde la intervención guiada hasta la autonomía (Caballero, 2019), puesto que coadyuva a la obtención de una comprensión progresiva más sólida y a la independencia en el proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes requieren énfasis en un refuerzo emocional, mientras que otros lo necesitan en aspectos cognitivos u operativos. Es aquí donde cobra valor esa zona de desarrollo próximo que le permite al estudiante identificar lo que puede aprender y lo que es capaz de hacer con apoyo de otros (Vygotsky 1978) en una constante interacción (Huertas y Moreno, 2001).

Este andamiaje dirigido hacia el éxito de una tarea comprende tres momentos: dar

las pautas, controlar su aplicación al supervisar la realización de la tarea y comprobar los resultados (Caballero, 2019). De igual forma, para alcanzar una plena participación y lograr una progresiva autonomía en el aprendizaje, Caballero (2019) considera que también es necesario seguir una serie de pasos hasta llegar a la producción creativa: copiar un modelo, ofrecer práctica guiada y mecánica, proporcionar práctica autónoma bajo supervisión y trabajo autónomo para favorecer la creación personal.

Esta crítica progresiva y permanente que realiza el maestro o el estudiante posibilita el concepto emergente ***Proactividad intersubjetiva*** la cual se reconoce como la acción evaluativa de carácter crítico, propositivo y permanente que realizan evaluador-evaluado y se fundamenta en la comunicación asertiva de aspectos objeto de mejoramiento que se desarrolla a través de unos pasos que conducen a una progresiva independencia en el proceso de aprendizaje.

Categoría: Empatía comunicativa: *Comprensión dialógica*

Enseñar es comunicar y la comunicación sirve de puente para la mayoría de los aprendizajes. Así, quien muestra interés en apoyar el aprendizaje está abierto al encuentro dialógico en el aula. Según Huertas y Montero (2001, p. 29) “los espacios del aula están poblados de diferentes lenguajes, que unos emiten y otros intentan interpretar correctamente.” En esta tarea, la comunicación empática cobra importancia. Esta se reconoce como la acción de transmitir un mensaje de forma asertiva en el que tiene en cuenta aspectos psicológicos, emotivos y pragmáticos. Igualmente, en esta línea, se hace esencial la generación de *empatía comunicativa* entre los agentes educativos. Esta, se distingue como la capacidad para conectar con las intenciones y emociones del otro. Se evidencia por la postura corporal abierta, franca que genera confianza y cuya mirada transmite interés y sinceridad. Sin embargo, en ocasiones, la gestualidad de los participantes refuerza o contradice lo que se dice con las palabras.

También se reconocen otros elementos como la articulación, el tono de voz y la velocidad de las palabras como aspectos que inciden en la comunicación, especialmente cuando están cargadas de emoción. Por una parte, las palabras entredichas, susurradas o medio pronunciadas causan dificultad para la comprensión, por otra, los gritos, amenazas o burlas también interfieren en una adecuada comunicación. Todos estos elementos son perceptibles mediante la interacción. Según Huertas y Montero (2001)

interactuar significa negociar y construir un bloque común de conocimientos, para crear una conciencia común. Este conocimiento se apoya en intercambios en todas las direcciones; es decir, una comunicación mutua y para ello, “hay que dejar hablar a los alumnos, hay que escucharles, si queremos que se produzca la necesaria transacción de ideas y conocimientos que es el aprendizaje” (Huertas y Montero, 2001, p.164).

A continuación, se presentan algunos relatos en los que se evidencia, la importancia de una comunicación apropiada que se conecte con aspectos emocionales y conecte los aprendizajes a la vida:

- Yo camino por todo el salón y al que veo le pongo la mano acá, entonces ya sabe. Lo uno, para que no me tengan el celular afuera. Y lo otro, para saber si trajeron la guía. Nosotros leemos la guía, subrayamos la guía, los pongo a leer, entonces el tono de voz va cambiando, él de allá, él de acá, o sea, ¿Sí me hago entender? entonces todos tienen que estar pendientes porque ellos no saben a quién va a poner él. Entonces yo los meto como como en eso, en el cuento, o sea, yo no soy el que está parada, el único transmisor de conocimiento. **(GFM12CI)**
- ¿y no les parece bonito cuando ya empiezan a preguntar, porque al principio no, pero ya después de cierto tiempo empiezan, profe, esto, televisor es con v larga o con v pequeña. O sea, ya como que uno dice uy, ya son conscientes que necesitan escribir de buena manera. **(GFM13TI)**
- Querer ser el mejor en la clase. **(EE6)**
- Saber que si no estudio puede ser que no tenga un buen futuro. **(EE7)**
- Utilizar herramientas que tenga a mi disposición y con estas hacer que las clases salgan de algo monótono. Hablar con mis compañeros sobre la clase, su opinión y lo que entendieron. **(EE8)**
- Pensar en el futuro y ver la educación como un camino fácil en la vida. **(EE9)**
Me pongo una meta para lograrlo. **(EE10)**
Me felicito en cada logro que tenga y si no es caso lo sigo intentando hasta lograrlo. **(EE11)**
- Dándonos frases de ánimo y apoyándonos en todo momento. **(EE6)**
- Decirles que si no aprenden se le cerrará muchas puertas en el futuro. **(EE7)**
- No hacer tanto escrito, si no que algunos profesores se toman el tiempo de imprimir actividades físicas y nos explican junto a las actividades el significado de ellas, con el problema de Pitágoras, por ejemplo, donde hicimos en un octavo de cartulina un dibujo que representaba al teorema de Pitágoras. En vez, de hacer un texto explicándolo. Otro caso sería cuando hice junto a unos compañeros una bomba de ariete donde podíamos ver el mecanismo y saliendo de lo monótono de dictar. **(EE8)**
- Nos concientizan de que es necesario el estudio, lo que hace que nos interesemos por aprender. **(EE9)**
- Nos felicitan por nuestros logros. **(EE11)**

A partir de los relatos se observa que los maestros entran en contacto dialógico con los estudiantes mientras recorren el aula e incitan a la participación mediante diversas estrategias. Para ellos, hablar y opinar con sus compañeros sobre lo que aprenden, es una estrategia que les ayuda a salir de la monotonía. Asimismo, encuentran en la perseverancia el camino para llegar al éxito. En relación con la comunicación resaltan el valor de las actividades prácticas, las explicaciones, y el uso del discurso motivacional con frases de ánimo, felicitaciones y apoyo en espacios que demuestran empatía. Con relación a la conexión con la realidad del estudiante, resaltan que es necesario concientizar sobre la necesidad de la educación para el futuro y expresan enfáticamente que les gustaría menos dictado y escritura.

El recorrido alrededor del aula es una estrategia de observación y monitoreo con alta funcionalidad para la evaluación. Permite, por una parte, mantener el control de las situaciones y el seguimiento de las actividades que acontecen en el aula. Por otra, facilita el contacto comunicativo durante el acompañamiento formativo, así como la regulación del comportamiento y la actitud de los estudiantes. De esta manera, se pasa de la rigidez del maestro frente al aula y centrado en su rol de vigilante, a una actuación de proximidad comunicativa con apertura al aprendizaje y evaluación bidireccional. En esta postura, se reconocen los sujetos activos en condición de apertura para aprender y desaprender.

Las relaciones empáticas entre docentes y estudiantes reconocedoras y respetuosas del rol, son posibilitadores de la comunicación, por ende, de la participación. Esta interacción entre maestros y estudiantes se aleja de la transmisión de información, y se acerca a la construcción cognitiva y social. De esta forma, promueve el goce por aprender de forma activa y consciente al estudiante en su rol de aprendiente. En este sentido, este es persuadido a preguntar, leer, compartir y discutir entre pares. Mediante esta acción comunicativa proactiva es posible lograr el reconocimiento de la persona, sus opiniones, sus habilidades, gustos, entre otros aspectos que intervienen para facilitar o dificultar el aprendizaje. Aunque es utópico pensar que se puede y debe conocer el universo que afecta a todos los estudiantes en un aula, el desconocimiento de cierta información sobre los recursos, los intereses y otros saberes con los que cuenta interfiere en el resultado de los productos de aprendizaje.

Para Huertas y Montero (2001) al evaluar es necesario buscar medios para

conocer al otro, la calidad de la interacción, y de la co-construcción, por lo cual consideran importante evaluar el grado de colaboración entre los miembros de los equipos, el nivel de negociación de significados y sentidos, el nivel de dominio de las habilidades básicas con el fin de implementar actividades en grupo, y poner en juego las capacidades de regulación de la acción y sobre todo de comunicación de los integrantes. Una ventaja de la comunicación en el aula es que ayuda a visualizar los aprendizajes dentro del proyecto de vida de los estudiantes. Es decir, son espacios en los que se proyecta el saber presente hacia un aprendizaje real o una proyección de uso en su futuro. La palabra del maestro o del compañero y el reconocimiento de los resultados positivos ayuda también a perseverar en las metas tanto presentes como futuras.

Finalmente, la reciprocidad de la comunicación en el aula evita el riesgo de crear monólogos e indiferencia y permite demostrar respeto hacia el otro al escuchar y tratar de comprender no sólo lo que sabe, sino reconocer al tipo de ser humano con quien se interactúa. He ahí la importancia de la empatía comunicativa y cuyo análisis permitió la formulación del concepto emergente ***Comprensión dialógica*** el cual se distingue como la aprehensión que se alcanza de un sujeto a partir de la interacción comunicativa y empática.

Categoría: Actitud autoevaluativa y autorreflexiva: *Introspección pedagógica orientada*

La *actitud autoevaluativa y autorreflexiva* es la disposición inquisitiva, analítica, introspectiva y metacognitiva de las actuaciones propias que guían hacia la determinación de acciones autorregulatorias. Esta actitud hace que el estudiante visibilice sus aciertos y reconozca los posibles errores con el fin de realizar un análisis más consciente de los mismos. La implementación de la práctica autoevaluativa, autorreflexiva y autorregulativa en el aula es una tendencia educativa en crecimiento. Esta surge de propuestas modernas que otorgan un papel importante al desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar (Perrenoud, 2004), Nunziati (1990) de forma que se desarrolle paralelamente en el oficio del alumno (Perrenoud, 2006). Sin embargo, a pesar de que se reconoce su importancia cuando se le pregunta a los docentes cuánto tiempo dedica a reflexionar sobre la idoneidad de la evaluación que llevan a cabo, la respuesta sincera es “muy poco tiempo” (Huertas y Montero, 2001, p. 154).

Estas competencias autorregulatorias requieren procedimientos más complejos, y estos, dependen de la “integración progresiva de fenómenos plásticos de diferentes redes neuronales que procesan más de una modalidad de información. Esto significa que, para este tipo de procesos y conductas cognitivas y emocionales complejas, diferentes áreas neuronales tienen que estar desarrolladas” (Lipina, 2016, p. 68). Es decir, a los maestros les toma tiempo desarrollar estas capacidades autorregulatorias en sus estudiantes, especialmente cuando provienen de contextos privados de experiencias sensoriales durante sus primeros años. En este punto, Lipina (2016) advierte sobre el papel trascendental de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional.

Esta tendencia evaluativa centrada en el aprendiente exige del maestro el diseño de instrumentos de apoyo para la autoevaluación, entre ellas: rúbricas, bitácoras, listas de chequeo que hagan visibles los criterios a evaluar. Su funcionalidad básica es identificar el estado o nivel del aprendizaje y facilitar el seguimiento de los avances, por parte de maestros y estudiantes. La ganancia para el estudiante es la progresiva toma de consciencia de su proceso de aprendizaje y la importancia de identificar de forma consciente qué aprende, cómo lo hace y cómo puede mejorar.

Esta consciencia adquirida es un avance hacia la consecución de sus metas u objetivos; es decir, hacia el éxito académico y personal. A su vez, los maestros se benefician al identificar el efecto de sus decisiones y acciones pedagógicas desde la mirada del estudiante, lo cual lo lleva a repensarlas, modificarlas y llegado el caso cambiarlas de ser necesario. Es así que, “la evaluación, la autoevaluación son condiciones indispensables para conseguir el carácter de superación y avance que significa todo aprendizaje” (Huertas y Montero, 2001, p. 21).

A continuación, se seleccionan algunos relatos que dejan ver lo común que se está haciendo realizar ejercicios introspectivos sobre el actuar y la forma como se alcanzan los aprendizajes:

- La autoevaluación tiene como soporte la rúbrica de seguimiento del proceso que acompaña cada guía durante el periodo, debe reflejar las valoraciones que se encuentran en la plataforma durante el periodo; se generan dinámicas grupales en donde se manifiestan fortalezas y debilidades en las actividades propuestas y cuando cada uno puede expresar que aprendizajes ha tenido con un lenguaje cotidiano. **(EM6TI)**
- El estudiante debe ser partícipe de su evaluación a través de la autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes. **(EM5CI)**

- Informando a los estudiantes sus aciertos y errores permitiéndoles identificar los logros respecto a los objetivos. **(EM5CI)**
- Investigo un poco más sobre el tema evaluado. **(EE6)**
- Empiezo a trabajar sobre lo que me he equivocado para no cometer el mismo error otra vez. **(EE7)**
- Por lo general si fue bueno el resultado, dejo todo tal cual. Pero, si es negativa, lo que suelo hacer es después de pensar en que me equivoque intento centrarme más en esa materia, o más específico en las preguntas que no me hayan ido bien. También, suelo intentar buscar algo dinámico en la materia que me llame la atención, en algún tema de estas y por último estudiar más temprano, pues a veces estudio con sueño con lo cual realmente es como si no estudiara. **(EE8)**
- Si se ha salido exitoso no realizo tantos ajustes, pero, si he fallado en algo intento repasar y enfocarme un poco más en eso. **(EE9)**
- Enfocarme en lo que fallé y estudiar más eso. **(EE10)**
- Me fijo en la forma en la que puedo aprender más, por ejemplo, memorizando o escribiendo, y si alguna de esas influye de mal forma en mis resultados busco otro proceso de aprendizaje. **(EE11)**

Los relatos hacen evidente la importancia del apoyo en el equipo para identificar fortalezas y debilidades, así como para comunicar el aprendizaje tanto de aciertos como de errores. Por otra parte, con el ánimo de incrementar su actividad en el proceso de aprendizaje, los estudiantes continúan realizando las prácticas rutinarias de estudiar más temprano, buscar algo que les llame la atención sobre el tema, repasar, incrementar la participación, replantear estrategias de estudio, consultar más, focalizar preguntas con errores para solventar vacíos conceptuales y dudas, utilizar la memoria y la escritura para aprender más y mejor. De esta manera, se trabaja principalmente con base en acciones retroactivas que se enfocan en el error para evitar repetirlo.

Huertas y Montero (2001) consideran que los adultos tienen más facilidades para ser mejores enseñantes que los niños; aunque también hay beneficios con la enseñanza entre iguales. De ahí que, toda práctica en su etapa inicial requiere de la ayuda de un adulto quien se mueve en la zona de desarrollo próximo del estudiante, le ayuda a expresar y a regular sus pensamientos a través de un marco reflexivo y comprensivo de la interacción. No obstante, a nivel de introspección los estudiantes carecen de esta ejercitación; es decir, la escuela no ha desarrollado adecuadamente este proceso para el aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky (2009, p. 139),

...el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas

de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se ha internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

Ante esta carencia de instrumentos y prácticas introspectivas centradas en cómo identificar de forma consciente y constante los aprendizajes para mejorarlos, se precisa de una orientación pedagógica por parte del maestro que oriente el uso de los sistemas: inconsciente y consciente para aprender, propuestos por Kanhnemann y José Antonio Marina en su sistema dual de la inteligencia (Caballero, 2019).

En el primero, intervienen los sistemas neuronales que trabajan de forma autónoma, fuera del control de la conciencia y son protagonizados por los hábitos intelectuales, emocionales y conductuales. En el segundo, intervienen las funciones ejecutivas, desde que el aprendiente establece las metas, da órdenes al sistema inconsciente y evalúa los resultados. Su funcionalidad se evidencia cuando un estudiante es capaz de resolver un problema; pero no sabe cómo lo ha hecho ni por qué. De ahí, la importancia de visibilizar los procesos inconscientes que subyacen al aprendizaje, para ganar consciencia de los mismos, lograr una adecuada regulación y el establecimiento de rutinas y hábitos apropiados.

Esta forma consciente de asumir la evaluación por parte del estudiante se logra al incrementar su participación al autoevaluarse, evaluar a sus pares y coevaluarse (Sanmartí, 2007). De esta manera, se establece una enorme diferencia entre evaluar para calificar y evaluar para aprender, concepción que ha sido un reto cambiar en padres, estudiantes e incluso maestros. Es a través de las pedagogías emergentes que se está fortaleciendo la capacidad autorregulatoria de los estudiantes, así como la competencia de aprender a aprender en el marco de formación a lo largo de la vida (UNESCO, 2014) y para la vida (Perrenoud, 2011a) la cual está rompiendo paradigmas de amplia tradición.

Como indican Lluch, Fernández-Ferrer y Cano (2017, p. 106) “el aprendizaje autorregulado es una planificación constante, una monitorización, una evaluación y, sobre todo, un control del propio aprendizaje con el objetivo de aumentarlo significativamente”. Es decir, es un camino que recorre el estudiante guiado por su maestro en el que, con actitud formadora, asume un papel protagónico para identificar los objetivos de la actividad, anticipar y planificar la acción para realizar las tareas y

compartir los criterios de evaluación.

Tapia (1997) señala que es conveniente que los maestros analicen el grado en que sus pautas de actuación al evaluar responden a principios de participación espontánea, el trabajo cooperativo, planificación y desarrollo de tareas prácticas, la coherencia en el discurso del profesor, la activación de conocimientos previos, la variación y diversificación de tareas, entre otras. Esto tiene un impacto positivo sobre la motivación y el interés por aprender. Además, ofrecen un modelo a seguir a los estudiantes mientras alcanzan su autonomía.

A partir del análisis de la categoría *actitud autoevaluativa y autorreflexiva*, surge el concepto emergente ***Introspección pedagógica orientada*** la cual se constituye en una acción reflexiva sistemática de las acciones y productos de aprendizaje que requieren de un acompañamiento formativo que parte de la heteronomía hacia la autonomía.

Categoría: Socialización colaborativa: *Enriquecimiento pedagógico colectivo*

La *socialización colaborativa* es una estrategia de evaluación colectiva en la que se presenta la forma como se ha construido un contenido, o productos de aprendizaje y se somete a la valoración del público desde una perspectiva crítica enfocada hacia el mejoramiento. En esta estrategia el efecto de socializar el trabajo realizado por un equipo ya sea de forma colaborativa o cooperativa se convierte en un espacio idóneo para aprender a preguntar, discutir, concluir, valorar y evaluar.

El trabajo colaborativo o cooperativo en sí, posibilita la evaluación en contextos formadores reales en los que otros observan, analizan, critican y evalúan lo que se crea y se socializa. El público hace reconocimiento público de los aciertos, e identifica las fallas y menciona las posibilidades de mejora. Este tipo de trabajo colaborativo aprovecha las capacidades diversas de los estudiantes y mediante estrategias como el juego de roles contribuye a desarrollar la creatividad, producción e investigación. Huertas y Montero (2001, p.197) afirman que “como un modo para enseñar esos requisitos básicos del aprendizaje que tienen que ver con las capacidades de autorregulación, puede ser un buen medio el trabajo individual con evaluación de grupo”. Además, Según Huertas y Montero (2001, p. 162) ofrece otra serie de ayudas,

...Las ayudas que un grupo proporciona son de todo tipo, desde las referidas al contenido de aprendizaje, hasta la que funcionan como criterio para evaluar y medir los ajustes o los desajustes de lo aprendido; pasando

por las formas de organizar esos contenidos, y también las relacionadas con las maneras de comunicar y exteriorizar los procesos de pensamiento y de recuerdo que se ha seguido durante la realización de la tarea.

Entre los efectos positivos del trabajo en equipo también se halla la conexión con la emocionalidad de los participantes. Los debates, proyectos, exposiciones orales, entre otros se convierten en situaciones reales de evaluación de competencias, demostración de saberes y regulación de emociones, especialmente ante la crítica y el reconocimiento. Igualmente, permiten generar una conciencia colectiva de responsabilidad por los resultados de las tareas de aprendizaje y los consecuentes aprendizajes alcanzados. El aprendizaje en grupo permite una variedad de marcos de aprendizaje, puesto que visto de diferentes miradas combina múltiples posibilidades de interacción, esto en razón a sus características polifacéticas, polimorfas y polifónicas. Es decir, la presencia de una mezcla de voces, saberes, y formas de entenderse (Huertas y Montero, 2001).

Los próximos relatos dan cuenta de las posibilidades evaluativas que ofrece el trabajo en equipo:

- Realizo discusiones sobre el tema permitiendo la participación de los estudiantes. Compartimos respuestas y llegamos a conclusiones. Comento y refuerzo lo que noto que tuvo mayor dificultad. **(EM2LC)**
- Cuando esta nos sirve para fortalecer las falencias, para repensar las estrategias, para identificar las fallas y encontrar nuevos hilos conductores de los procesos. **(EM3IN)**
- A través de la socialización del producto de aprendizaje frente al grupo y a una audiencia externa. De igual forma, mencionando las posibilidades de mejora para futuras actividades, así como el reconocimiento público de los aciertos. **(GFM10IN)**
- Sí, para complementar, sí yo uso, por ejemplo, mucho el juego de roles, pero todos los chicos no son igual de extrovertidos para hacerlo. Pero entonces, por lo menos encuentro dentro que los que hacen los guiones, que hacen toda la consulta para construir. Los que están detrás de cámaras, ellos también producen muchísimo. Y también he encontrado que, en la participación, hacerlos participar. Y ellos, entonces, ahí algunos son muy buenos para hablar, pero otros, entonces, escriben. Entonces, yo siempre me gusta que hagan algo escrito y les leo para ver qué tanto aprendieron de ese tema. **(GFM11SO)**
- Y les gusta, porque a veces tienen, después de clase de Ana siguen conmigo y vienen, No, profe, que estamos en un debate en ciencias sociales y llegan emocionados, les gusta participar y eso también es otra forma de evaluar. **(GFM13TI)**
- Claro, porque es que yo soy de sociales, entonces se me facilita porque

a uno le pongo las causas, a otro las características, a otro las consecuencias, a otro los personajes. Sí, entonces me alcanzan las filas y, pero sí, ellos se esfuerzan, porque claro, saben que si alguno, que si no llegó la tarea, le pongo el uno y ahí entonces, usted la trajo cinco, cinco y uno entonces ahí cómputo y todos tienen esa nota. **(GFM11SO)**

- ¿Y no se ponen bravos? **(GFM8MA)**
- Pues sí, pero los otros se sienten culpables, entonces ahí sí, a la próxima, profesora, yo sí hice la tarea. **(GFM11SO)**
- Acá también es colocarles a ellos muchas actividades, de hacer, de que ellos hagan, sí, individual o grupalmente, porque ahí ellos se comprometen más y también aprenden más. Cuando ellos mismos, por ejemplo, se les da y ellos tienen que buscar la información ahí mismo en la guía y tienen que trabajar en grupos y así, entonces ellos se van comprometiendo más y trabajan con más ánimo. En esa me parece a mí muchas actividades de hacer. **(GFM11SO)**
- No parece que la profesora ya lo mencionó, el aprendizaje colaborativo, por ejemplo, en matemáticas uno identifica ya en el segundo periodo a los estudiantes nuevos y cuáles son los estudiantes que tienen una habilidad matemática, puede que no tengan la capacidad, pero si la habilidad y la van fortaleciendo y los va comprometiendo y cuando uno se da cuenta ya tiene uno un grupito más grande de estudiantes que entienden el tema. **(GFM8MA)**
- A veces entienden más entre ellos, así hay niños que dicen, profe es que yo le entiendo más a fulanito que al profesor y yo les digo no pasa nada lo importante es que aprenda. **(GFM13TI)**
- Los ritmos de aprendizaje de cada uno. **(EE6)**
- Poner actividades que salgan en la evaluación. **(EE7)**
- Exposición para ver qué tan aptos estamos en un tema como para explicarlo, trabajos manuales en los que nos reunimos a realizar por ejemplo una bomba de ariete. Siendo la más común la exposición. **(EE8)**
- Los trabajos en grupos son unos de los que más se utiliza, pues acá nos evalúan el trabajo como equipo. **(EE9)**
- Preguntas con respuesta múltiple. **(EE10)**
- Exposiciones y trabajos en grupo. **(EE11)**
- Investigando sobre el tema evaluado para poder corregir lo que me quedo mal. **(EE6)**
- Vuelvo a leer mejor la pregunta. **(EE7)**
- Socializando, con el grupo de profesores, entre amigos e incluso busco la ayuda por Internet y hasta en libros. **(EE8)**
- Busco el error, lo analizo y lo intento corrijo. **(EE9)**
- Haciendo la corrección de cada punto perdido en el cuaderno. **(EE10)**
- Primero miro cual fue mi error, y luego busco la manera de corregirlo investigando el tema para así asegurarme y no volver a cometer el mismo error. **(EE11)**

Con base en los relatos de algunos participantes se podría pensar que existen

algunas áreas disciplinares que tienen más facilidad para aprovechar las ventajas del trabajo en equipo. Sin embargo, las diversas metodologías que involucran trabajar con otros (Huertas y Montero, 2001) son tan variadas que pueden ser implementadas sin diferenciación de área disciplinar. Lo que sí es indispensable en todo trabajo grupal es que se fijen metas comunes, puesto que la eficiencia y la cohesión depende del modo y grado que los individuos coordinan sus esfuerzos hacia objetivos comunes (Huerta y Montero, 2001).

A nivel emocional, los maestros manifiestan preocupación por las reacciones de las consecuencias del trabajo colaborativo cuando se presenta incumplimiento por algunos estudiantes. Igualmente, reconocen el impacto de la evaluación negativa del colectivo en la emoción. Sin embargo, consideran que una responsabilidad compartida es necesaria, debido a que, por una especie de presión grupal, es bastante probable que los otros se movilicen hacia el hacer para saber o por lo menos para no quedar mal (Perrenoud, 2008).

A partir de las experiencias de los docentes participantes, se puede inferir que el incremento de la responsabilidad colectiva es progresivo. Además, presenta características de un enfoque integrador similar al propuesto por Goleman y Senge (2016) en el que se plantea un enfoque triple: el personal, el del otro y el exterior. Es decir, en primer lugar, se centra en sí mismo, luego se presenta una sintonía con otras personas para finalmente, comprender el mundo en un sentido más amplio. Esto indica que se requiere un proceso de transición para el cumplimiento efectivo de todo un grupo de estudiantes y que este aprendizaje trascienda a la vida en sociedad, como lo expresa Inostroza (2018, p.65),

¿Cómo se aprende? Trabajando colaborativamente. Se debe privilegiar en el aula procesos de resolución de retos múltiples que desarrollen motivación y emociones positivas hacia el aprendizaje mediante estrategias que potencien la necesidad de aprender a compartir, convivir, tolerar, respetar y aprender del otro, lo cual en años posteriores repercutirá en ciudadanos que saben realmente vivir en sociedad.

Como consecuencia de este trabajo en equipo, no se puede desconocer que la cercanía que se da entre las personas genera una especie de interdependencia del grupo evidenciada en la semejanza entre actitudes y opiniones, lo cual es un requisito para una

buena integración grupal ya que se dificulta el trabajo cuando no hay afinidad entre ideas y valores entre los miembros del grupo. En fin, el tejido comunicativo interpersonal que se crea es fundamental para avanzar en el conocimiento (Huertas y Montero, 2001). Estos autores también consideran que “a más experiencia social, suele haber más capacidad regulatoria de uno mismo” (Huertas y Montero, p.197).

Como parte del componente de evaluación del trabajo colaborativo se hace necesario incluir la mediación en los procesos de concentración y atención de los estudiantes. Para ello, se realizan preguntas de comprensión periódicamente, actividades de modalidad variada: individual y grupal. Una de las ventajas es que con realimentaciones asertivas se facilita el aprender haciendo. Esto ayuda a conseguir un mayor compromiso grupal y mejora en el ánimo de los estudiantes. Adicionalmente, en respeto a la individualidad se necesita reconocer ritmos de aprendizaje y el trabajo en equipo ayuda a realizar caracterizaciones de los estudiantes. Así, es posible descubrir a los estudiantes con capacidades y habilidades específicas desde el inicio del proceso. Aunque, también permite identificar a los estudiantes más comprometidos o los que requieren más apoyo y comprensión de sus pares.

De acuerdo con Huertas y Montero (2001, p. 179),

Cooperar es solo un escenario para que aprenda que favorece; pero no garantiza la tarea de asimilación y reestructuración de los contenidos de cada estudiante. Mejor dicho, la labor de un profesor no se puede restringir a conseguir que los alumnos hagan algo en grupo; cuando estén juntos hay que preocuparse en que aprendan algo como equipo. En definitiva, el trabajo cooperativo debe pensarse como un escenario óptimo para que los estudiantes empiecen a entrar en los grandes aprendizajes, para que conozcan, jueguen y manipulen nuevos contenidos y destrezas. Pero siempre al final, se debe pasar a consolidar lo aprendido de forma individual; hay que dejar un espacio y un momento para que la práctica individual y la experiencia propia sedimenten esos contenidos. Es que, en último extremo, lo que se aprende realmente acaba formando parte de nuestro repertorio de dominios y destrezas.

Vigotsky (2009, p.92) señala que el proceso de internalización o “reconstrucción interna de una operación externa” (p. 92) tiene ciertas transformaciones que aplican para el desarrollo de los procesos mentales superiores; entre ellos: la inteligencia práctica, la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos. Primeramente, ocurre

“una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente” (p.93). Segundamente, se lleva a cabo “un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal” (p.94). Finalmente, “la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos” (p.94). Es decir, que en el desarrollo cultural de un sujeto toda función aparece dos veces: primero, a nivel social o interpsicológica, y luego, a nivel individual o intrapsicológica.

Con respecto a la socialización colaborativa, ocurre lo contrario, se parte de unas acciones individuales que dan valor a la actuación de la colectividad. Así, este componente de individualidad toma ventaja del proceso evaluativo de la colectividad durante la socialización de las tareas de aprendizaje. Este proceso de transformación se constituye en un concepto emergente reconocido como **Enriquecimiento pedagógico colectivo** y se define como el fortalecimiento de las potencialidades individuales y grupales de sujetos participantes en un trabajo en equipo sometido a un proceso de evaluación crítico orientado a la mejora.

Progresión teórica: de los conceptos emergentes a los conceptos emergentes abarcadores

En la medida en que se va desarrollando el proceso de disquisición y hermenéutica, se alcanzan niveles de teorización avanzada. Lo cual representa un nivel de abstracción mayor, por parte de la investigadora, en este caso. Así se ha llegado al cuarto nivel de teorización (Contreras-Colmenares, 2018), pues se reducen los conceptos emergentes en cada unidad temática a un concepto emergente abarcador que los integra.

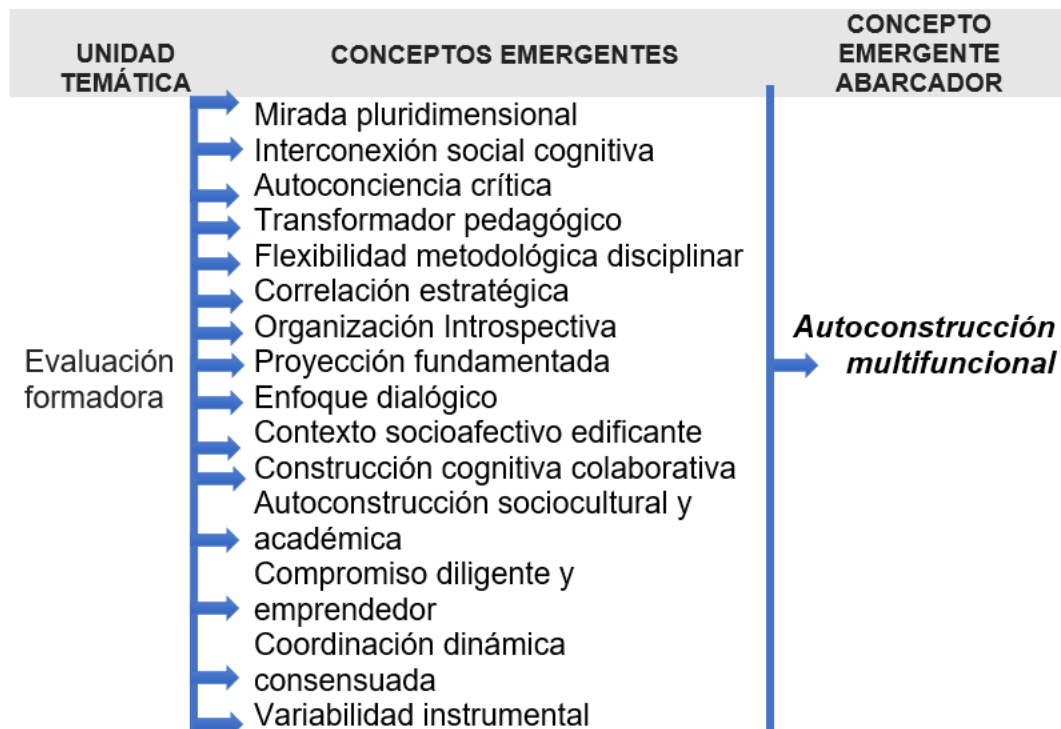
A continuación, se presenta el proceso de reducción y las tablas que representan el cuarto nivel de teorización que dio origen a los conceptos emergentes abarcadores:

Autoconstrucción multidimensional, Conciencia comprensiva del polimorfismo funcional evaluativo y Transformación diferenciadora de las actuaciones

Como se indicó este proceso reduccionista permitió la construcción del concepto emergente abarcador de la primera Unidad Temática: **Evaluación formadora**, el cual se representa en la Tabla 6.

Tabla 6

Red de relaciones entre la Unidad Temática: Evaluación formadora, los conceptos emergentes y el concepto emergente abarcador



El concepto emergente abarcador **autoconstrucción multidimensional** se define como un proceso valorativo integral producto de ejercicios permanentes de comunicación, evaluación, reflexión y regulación cognitiva, social y emocional realizados por el sujeto que aprende bajo la tutoría inicial de un maestro facilitador.

Esta evaluación parte de esa capacidad observadora y analítica del maestro que le permite desarrollar y llevar a cabo una mirada pluridimensional del sujeto aprendiente que incluye el universo personal, académico y social evidenciado a través de las conversaciones, actuaciones e interacciones cotidianas. Con el fin de recopilar la mayor cantidad de información útil para reconocer al sujeto de forma integral el maestro recurre a la variabilidad instrumental que le permite beneficiarse pedagógicamente de las herramientas y estrategias a disposición del aprendizaje, incluyendo las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) que proliferan en la actualidad. Con base en este conocimiento el maestro puede ayudar a que el estudiante se regule desde una mirada multidimensional y ponga en marcha una serie de acciones producto de una evaluación intencionada y constante de un sujeto aprendiente desde los componentes cognitivo,

social y emocional.

Para hacer realidad estas acciones se crean nuevas dinámicas de clase y de evaluación en ambientes activos que requieren una coordinación dinámica consensuada en la que a través de acuerdos se da claridad al qué, cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar, aprender y evaluar un contenido. Mediante el establecimiento y puesta en marcha de estos acuerdos emerge una especie de interconexión social cognitiva entre maestros y estudiantes que se erige gracias a un escenario dialógico y respetuoso del otro que incide en climas de aula más interactivos, tolerantes y comprensivos.

Este clima favorece la puesta en práctica de un tipo de evaluación progresiva, interactiva y bidireccional (Niño, 2020) que también se sustenta en el diálogo constante y es reconocida como una valoración recíproca entre los sujetos participantes en una intervención pedagógica que permite evaluar la eficacia y efectividad de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, de los procesos, los conocimientos, las actitudes y los productos al inicio, durante y al finalizar un proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Pozo y Monereo (1999, p 312),

...es imposible tener éxito en un aprendizaje si no se conocen cuáles van a ser los contenidos y los criterios a partir de los cuales se evalúa. Por ello, esta parte del aprendizaje autorregulativo requiere un cambio profundo en las concepciones del profesorado sobre la evaluación y, muy especialmente, sobre la necesidad de compartir con los que aprenden todo aquello que habitualmente se considera como pensamientos y decisiones que competen sólo a los que enseñan.

Diseñar ambientes de aula y ejercicios evaluativos bajo un enfoque dialógico fomenta la construcción de aprendizajes con significado en donde la reflexión, la toma de decisiones y la puesta en marcha de acciones regulatorias caracterizan las relaciones que se vivencian en un contexto socioafectivo edificante. Estas relaciones y actuaciones por lo general tienden a ser empáticas y buscan la armonía para facilitar aprendizajes científicos y para la vida. Asimismo, es en el diálogo constante que la evaluación alcanza una alta implicación del aprendiente y que paulatinamente el maestro puede ayudar a construir un dispositivo didáctico. Este es producto de la organización introspectiva y la formación de una autoconciencia crítica que le facilita la identificación y el análisis de fortalezas y falencias a través de la información obtenida por diversos medios o estrategias de aprendizaje y evaluación.

En esta faceta de diseñadores y arquitectos educativos, los maestros como evaluadores expertos se distinguen por su destreza para establecer una correlación estratégica entre contenidos, conocimientos previos y otras disciplinas, así como el reconocimiento de habilidades y destrezas de los individuos y los colectivos en sus contextos particulares. Esta capacidad conecta con otras que dan muestra de una flexibilidad metodológica disciplinar que les ayuda a planear y seleccionar estrategias multimodales y funcionales para responder ante la diversidad cognitiva, social y actitudinal de los aprendientes en las aulas. Como indican Pozo y Monereo (1999, p. 303) el rol del enseñante es ser, por un lado, “diseñador de situaciones que favorecen las interacciones sociales y por el otro, participante activo de este proceso constructivo”.

Sin embargo, es gracias a ese compromiso diligente y emprendedor de maestros y estudiantes que se logra crear acciones transformadoras, innovadoras y oportunas que repercuten en resultados exitosos académicos y formadores del ser. Estos cambios significativos son producto de un riguroso ejercicio de planificación que incluye diagnóstico y evaluación de múltiples elementos: conocimientos, habilidades, emociones, motivaciones, así como las falencias, los cuales se constituyen en insumos para la puesta en marcha de una proyección fundamentada tanto académica como de formación humana.

Finalmente, desde una visión constructivista de la enseñanza, el aprendizaje se observa que cada vez para los maestros la evaluación se aleja cada vez más del carácter cuantitativo de medir e informar sobre el progreso de cada alumno (Stainback y Stainback, 2017) y que su rol como mediador tiende a evolucionar hasta convertirse en un transformador pedagógico que a partir de un conocimiento triádico de los estudiantes guía hacia su madurez cognitiva, social y personal a través de diversas situaciones de aprendizaje. En este proceso ocurre una autoconstrucción sociocultural y académica en la que el conocimiento construido por el aprendiente y efectuada desde el contexto y la cotidianidad influye en la implicación y el incremento de la responsabilidad social y académica de estudiantes y maestros. En esta vía transformadora cobra importancia la interacción con el otro u otros en los contextos educativos, de forma que de forma positiva se alcanza igualmente una construcción cognitiva colaborativa mediante experiencias mediadoras, significativas y desafiantes que priorizan la comunicación efectiva, asertiva

y respetuosa.

Dando continuidad al proceso reduccionista se llegó a la construcción del segundo concepto emergente abarcador producto de la segunda Unidad Temática: Concepciones de la evaluación, el cual se representa en la Tabla 7.

Tabla 7

Red de relaciones entre la Unidad Temática: Concepciones de la evaluación, los conceptos emergentes y el concepto emergente abarcador



Conciencia comprensiva del polimorfismo funcional evaluativo

El concepto emergente abarcador Conciencia comprensiva del polimorfismo funcional evaluativo se define como la capacidad que desarrollan maestros y aprendientes que conciben y usan diversos tipos de evaluación en los que aplican dispositivos didácticos similares con fines diferentes y se implican en distintos momentos del proceso de aprendizaje para planificar, ejecutar, valorar y hacer seguimiento a los objetivos, tareas y resultados esperados.

El maestro y el estudiante como sujetos educativos intentan comprender los elementos inherentes a la evaluación tales como el sujeto evaluado y los elementos contextuales y neurales que afectan su forma de aprender; por ende, sus resultados de aprendizaje. Igualmente, participan de la configuración de una visión compartida en la que a través de una cultura evaluativa institucional se determinan las directrices de los procesos evaluativos individuales y colectivos de los estudiantes y no sólo de aquellos

direccionados hacia evaluaciones estandarizadas.

Para una mejor comprensión encuentran en los ejercicios de diagnóstico y pronóstico (Jorba y Casellas, 1997) una alternativa favorable que les ayuda a imprimir un enfoque diferencial para identificar competencias y habilidades individuales y grupales del saber, sentir y hacer de quien o quienes pretenden aprender. Ya en su fase de aprendizaje, el acompañamiento formativo del maestro permite, por una parte, el seguimiento y la supervisión; por otra, la orientación y la valoración que acompañada de ejercicios introspectivos de reflexión metacognitiva asociada a la autorregulación (Mateos, 2001; Jorba y Casellas, 1997), facilitan la apropiación y la ejecución de las tareas de aprendizaje, así como la transformación del aprendiz en un sujeto reflexivo, crítico y autónomo. Igualmente, el aprendizaje y la evaluación desde este enfoque comprensivo requiere “un cambio complejo en el pensamiento y en la práctica “del que enseña y del que aprende” (Pozo y Monereo, 1999, p. 322).

Sin esta implicación autorregulatoria, es complejo que la enseñanza sea exitosa, especialmente, para aquellos que no aprenden a aprender solos (Jorba y Casellas, 1997; Pozo y Monereo, 1999). No es solo que no sepan aplicar estrategias de aprendizaje generales al aprendizaje de contenidos concretos de las áreas curriculares, sino, “porque el profesorado debe diseñar su dispositivo didáctico de forma que el alumnado pueda poner en práctica estas estrategias para aprender” (Pozo y Monereo, 1999, p. 322). Esta implicación cognitiva activa del aprendiz lo hace cada vez más consciente de lo que debe saber y saber hacer para aprehender. No obstante, para ello requiere fortalecer los dispositivos de atención, memoria, disposición, concentración, compromiso y motivación. El querer aprender está tan ligado a los dispositivos del estudiante mencionados como a los efectos de las pautas de actuación, de evaluación y de valoración de los docentes en el aula (Tapia y López, 1999).

Igualmente, cobran importancia los procesos de planificación y anticipación que se desarrollan a través de la apropiación de los objetivos y criterios para llevar a cabo una producción académica concienciada. Esta planificación le permite al maestro y al estudiante optimizar pedagógicamente el tiempo; ya que se pone a disposición del aprendizaje toda la capacidad intelectual individual y grupal anticipatoria y reguladora del estudiante tanto de sus conocimientos metacognitivos: sobre las personas, las tareas y

las estrategias, como el tipo de conocimiento a construir (Pozo y Monereo, 1999).

Asimismo, entran en juego una serie de factores que inciden en los resultados y exigen del maestro una visión integradora de la evaluación en la que se valora desde una mirada triádica el interior, el exterior y la relación con los otros de forma continua. Esta valoración multidimensional también se enfoca en identificar destrezas y habilidades para interactuar y aprender con sorpresa, emoción, imaginación, alegría y en cooperación.

Adicionalmente, en esta observancia integral se logra identificar diversas maneras de representar el conocimiento de acuerdo a las capacidades y habilidades de los estudiantes, es decir, pone en evidencia el polimorfismo conceptual de los aprendientes y la variabilidad instrumental del saber. Igualmente, el maestro y el estudiante encuentran un aliado en la interdisciplinariedad evaluativa del conocimiento, puesto que cualquier saber puede ser transversalizado y, con una mirada sistémica, se logra identificar esa red de conexiones existente entre los saberes que favorece el aprendizaje significativo en cualquier tarea de aprendizaje.

Alcanzar una conciencia comprensiva de la evaluación es un ejercicio reflexivo y metacognitivo progresivo de maestros y estudiantes (Perrenoud, 2010) en los que a través de actuaciones individuales y grupales se logra crear una conciencia colectiva de responsabilidad consigo mismo y con los otros. En ella, convergen factores contextuales, pedagógicos, personales, creencias sobre la evaluación que provocan desequilibrios cognitivos que llevan a modificaciones conceptuales y actitudinales sobre el proceso evaluativo. De ahí, surgen ajustes a los roles y formas de implicación de maestros y estudiantes como facilitadores y aprendices activos que en la medida que construyen conocimiento también alcanzan autonomía e incrementan su potencial de desarrollo humano.

Es fundamental en este proceso, la intermediación estratégica de los maestros quienes apoyados en la interacción y la realimentación constante y con acciones de tipo colaborativo o cooperativo logran la transposición didáctica requerida y la detección de aciertos y errores con el fin de ayudar a la regulación oportuna de las fallas en conocimiento, procesos y actuaciones. Es decir, esta mediación busca que el aprendiente logre una autogestión consciente del error como parte de su dispositivo didáctico y a través de prácticas correctivas continuas tome decisiones y modifique lo que se requiera

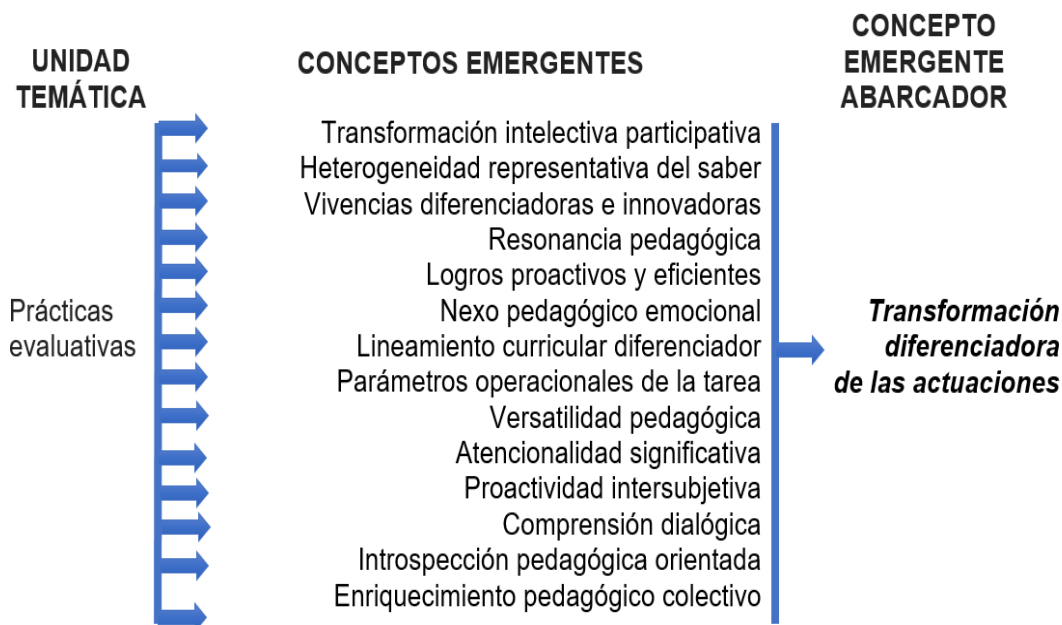
en aciertos.

De esta manera, se evidencia lo que Nunziati (1990) resalta en cuanto a la corrección de errores, la cual es tarea exclusiva de quien aprende, y no simplemente de quien lo detecta, es él quien debe reconocer su propia lógica y la forma de revisarla para garantizar la calidad de la acción. De esta forma, la evaluación se desarrolla como un proceso cíclico, en el que participan los alumnos y el maestro en la búsqueda de mejoras a partir de objetivos y oportunidades de aprendizaje que deben determinar lo que se evalúa y cómo se evalúa (Stainback y Sainback, 2017).

En el proceso reduccionista se llegó a la construcción del tercer concepto emergente abarcador producto de la tercera Unidad Temática: Prácticas evaluativas el cual se representa en la Tabla 8.

Tabla 8

Red de relaciones entre la Unidad Temática: Prácticas evaluativas, los conceptos emergentes y el concepto emergente abarcador



Transformación diferenciadora de las actuaciones

En relación con las prácticas evaluativas surge el concepto emergente abarcador **transformación diferenciadora de las actuaciones** el cual se define como el cambio progresivo de los roles y prácticas tradicionales de docentes y estudiantes debido a una nueva forma de implicación más dinámica, reflexiva, regulada y crítica durante los procesos interrelacionados de enseñanza, aprendizaje y evaluación, con lo cual se busca

alcanzar un nivel de madurez cognitiva social y emocional del aprendiente que favorece desarrollo de su autonomía y el esperado éxito académico y de formación humana.

De acuerdo con Rodríguez (2016), desde la acción educadora es fundamental la ayuda para que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación, aprendan a ser creativos, realicen buenas preguntas, aprender a solucionar problemas de forma creativa, ser empáticos, es decir, ayudar a que los estudiantes tengan “una visión más humana de la vida, aprendiendo a trabajar para una nueva sociedad, la cual podamos crear todos juntos” (Rodríguez, 2016, p. 106). Esta desafiante tarea, se alinea con las directrices que las ciencias y los diversos gobiernos brindan a los sistemas educativos a partir de los cuales se emiten documentos con lineamientos para que los maestros realicen una organización coherente de los procesos especialmente aquellos relacionados con el currículo. Estas orientaciones nutridas con los avances de la psicología, la didáctica y otras ciencias como las neurociencias guían a los maestros en la búsqueda e implementación de mejores modelos, estrategias, y prácticas para enseñar, aprender y evaluar.

En el siglo XXI la transición hacia prácticas evaluativas estratégicas, diversificadas y renovadas ha provocado una transformación intelectual participativa en la que la implicación activa del estudiante, bajo la tutela inicial del maestro, lo lleva a una madurez cognitiva, social y emocional que favorece su desarrollo. Además, se ha logrado un enriquecimiento pedagógico colectivo producto del trabajo individual y en equipo en el cual estudiantes y maestros se integran para la evaluación de los productos y actividades de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el estudiante se ha ido introduciendo en una nueva faceta en su rol correspondiente al aprender a evaluar y evaluarse. Esto, exige a maestros y aprendientes ser más conscientes, participativos, reflexivos y críticos de sus roles y de las competencias y saberes que deben construir (Perrenoud, 2010).

En este significativo proceso de diseño curricular Perrenoud (2011a) cuestiona cuál debería ser la intención de la escuela en relación con las competencias, otros saberes y las herramientas para aprender. Aunque su cuestionamiento inicial se enfoca hacia un aparente análisis disyuntivo, finalmente, el autor al igual que la investigadora considera que estos elementos cruciales e inmersos en la complejidad del fenómeno educativo ya hacen parte de las discusiones docentes desde hace tiempo. Aunque se ha

tomado mucho más organizar su puesta en marcha por lo que, los cambios en las concepciones y las prácticas educativas no es tan evidente y rápido como se requiere. Otros autores como Stainback y Stainback (2017) sostienen que la educación nunca ha funcionado para más del 20 % de los estudiantes y para que le sirva al resto como debe ser, hacen falta cambios clave en el currículo, la actividad docente y la gestión.

En el creciente interés por el poder transformador de la educación (UNESCO, 2016) emergen nuevas prácticas que se caracterizan por reconocer al ser humano desde su capacidad sensorial, cognitiva y social. En ellas, se presta más atención a la forma como el aprendiente percibe y configura la realidad; ya sea, por sus propios medios o con el apoyo de mediadores sociales como su familia y la escuela. Esta heterogeneidad representativa del saber que posee cada aprendiente aunada a otras habilidades individuales debería ser tomada en cuenta por los maestros para diseñar y hacer posible una serie de vivencias diferenciadoras e innovadoras que le ayudan al estudiante a integrar sus habilidades en tecnología, informática, arte, diseño gráfico, comunicación entre otras.

Ahora bien, ante la diversidad de sujetos en el aula y la exigencia de brindar educación de calidad que tenga en cuenta las particularidades de sujetos, contextos, exigencias culturales, generacionales y tecnológicas entre otras, surge la versatilidad pedagógica como una capacidad del maestro en el siglo XXI. Esta, le permite al maestro recurrir a los conocimientos disciplinares, didácticos, pedagógicos y tecnológicos para seleccionar las estrategias más pertinentes para particularizar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de acuerdo con las necesidades de los aprendientes y los contextos escolares.

Asimismo, lo invita a crear rutas para conectar hemisferios cerebrales y entornos resonantes (Rodríguez, 2016). Ante tal exigencia, surge la proactividad intersubjetiva como otra capacidad que transforma al sujeto aprendiente y al mediador en un ser reflexivo crítico, propositivo que a través de la comunicación ayuda progresivamente hacia la independencia y autonomía responsable del ser que busca la educación. Esto se logra a través de una introspección pedagógica orientada que se hace mediante un acompañamiento formativo sistemático en el cual la observación evaluadora transversaliza cada acción, decisión y producto de aprendizaje.

Desde el actuar del aprendiz, se identifica que la existencia de una resonancia pedagógica entre acciones anticipatorias o proyectivas y acciones a posteriori o reactivas, contribuye a la implicación del estudiante en su aprendizaje y le permite ver y actuar con mayor claridad las metas y objetivos que debe alcanzar. En esta preparación para la ejecución exitosa de tareas de aprendizaje cobran valor los parámetros operacionales de la tarea, los cuales se constituyen en información operativa y cognitiva clave para orientar al estudiante en los criterios y niveles de exigencia que se tendrán en cuenta durante la valoración de la misma y a la cual cada sujeto imprime como un sello de calidad según sus características, estándares o estilos individuales. En este punto, y con base en la teoría de la actividad del aprendizaje propuesto por Talizina (1988), Pozo y Monereo (1999, p. 304) consideran que “para aprender, los estudiantes deben construir una buena base de orientación de la acción y saber regularla”.

Igualmente, para alcanzar logros proactivos y eficientes los estudiantes requieren llevar a cabo un proceso de preparación, anticipación y evaluación consciente, permanente y sistemática. Estos procesos se llevan a cabo a partir de una sana curiosidad y permanente cuestionamiento de lo que se debe hacer, cómo se debe hacer por qué y para qué debido a que “la necesidad de los estudiantes en el siglo XXI es saber aprender a aprender (Rodríguez, 2016, p.159). No obstante, ante los bajos resultados se evidencia que no han sido suficientemente entrenados o preparados para ello, durante su trayectoria educativa. El proceso de preparación anticipatoria es principalmente operativo y estratégico característico del aprender a aprender y aprender a evaluar el aprendizaje. De él hacen parte, las guías de trabajo, herramientas, contratos didácticos, las técnicas y estilos de estudio; incluso, las técnicas de enseñanza y evaluación del maestro.

En esta dinámica anticipatoria, se debe brindar atención significativa a la información proporcionada a través de diversos instrumentos organizadores usados para planear, estructurar, evaluar y autoevaluar durante todo el proceso de aprendizaje. Estos instrumentos organizadores tales como rúbricas, mapas, listas; entre otros, ayudan a la memoria y a la estructuración cognitiva que permiten la modificabilidad requerida para garantizar la apropiación del aprendizaje.

Finalmente, el hombre como ser social interactúa con otros con los cuales crea

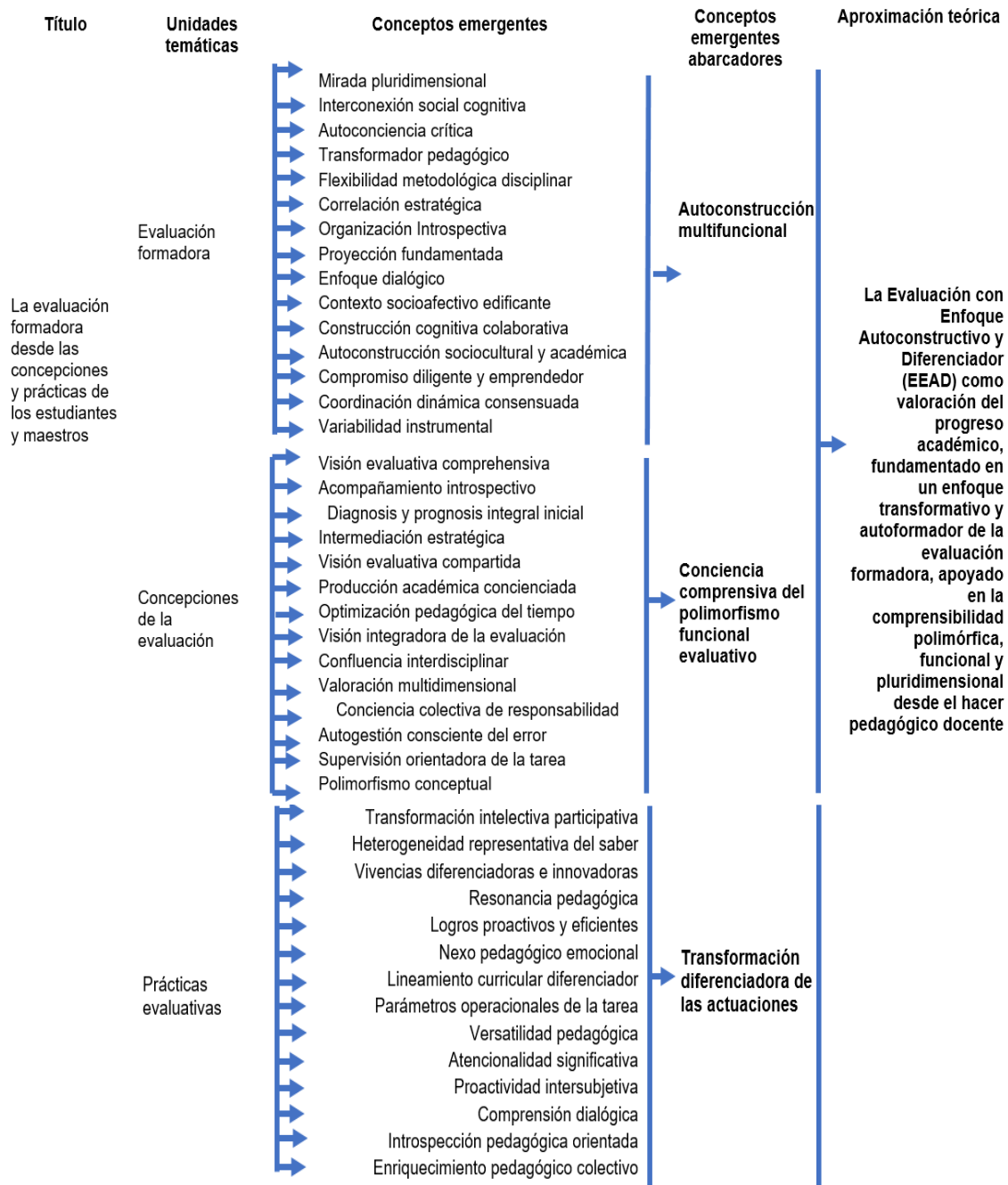
vínculos. En ese sentido tanto la familia como la escuela son generadoras de conexiones emocionales que impactan en las decisiones y actuaciones de cualquier individuo. En la escuela la formación de un nexo pedagógico emocional, también reconocida como sincronía pedagógica emocional (Niño, 2020) es determinante para la creación de climas de aula positivos que ayudan a crear condiciones óptimas para la construcción del saber. En esta línea del fortalecimiento de relaciones armónicas, la comprensión dialógica que alcanza un sujeto a través de la comunicación respetuosa y empática es un factor clave en cualquier ámbito educativo y en especial al tratarse del proceso de evaluación, el cual necesita de una realimentación verbal constante para identificar causas, fallas, soluciones a las dificultades que se pueden presentar mientras se aprende.

Como se ha explicado, el quehacer del docente y del estudiante se transforma en la medida que los propósitos de la evaluación también lo hacen. Como indica Perrenoud (1996a, p.259) “en la escuela primaria, la evaluación es, ante todo, un instrumento de control del trabajo escolar [mientras que, en la secundaria] hay mayor negociación y conflicto en la fabricación de juicios de excelencia”. Por ello, los criterios académicos están por encima de la expansión y evolución de la persona. Allí, la competición y la selección incrementan y las notas refrendan los resultados de pruebas formales. De esta forma, toman más importancia que el mismo trabajo de clase. No obstante, esta reconfiguración de la evaluación como ayuda al aprendizaje (Ballester y otros, 2000) centra el cambio en la actuación del aprendiente hacia propósitos de una formación humana más integral y diferenciadora.

En suma, esta reducción teórica confluye en la generación del constructo: *La Evaluación con Enfoque Autoconstructivo y Diferenciador (EEAD) como valoración del progreso académico, fundamentado en un enfoque transformativo y autoformador de la evaluación formadora, apoyado en la comprensibilidad polimórfica, funcional y pluridimensional desde el hacer pedagógico docente*, cuya red de relaciones se expresa en la Tabla 9.

Tabla 9

Red de relaciones entre el título de la investigación, las Unidades Temáticas, los conceptos emergentes, los conceptos emergentes abarcadores y la aproximación teórica

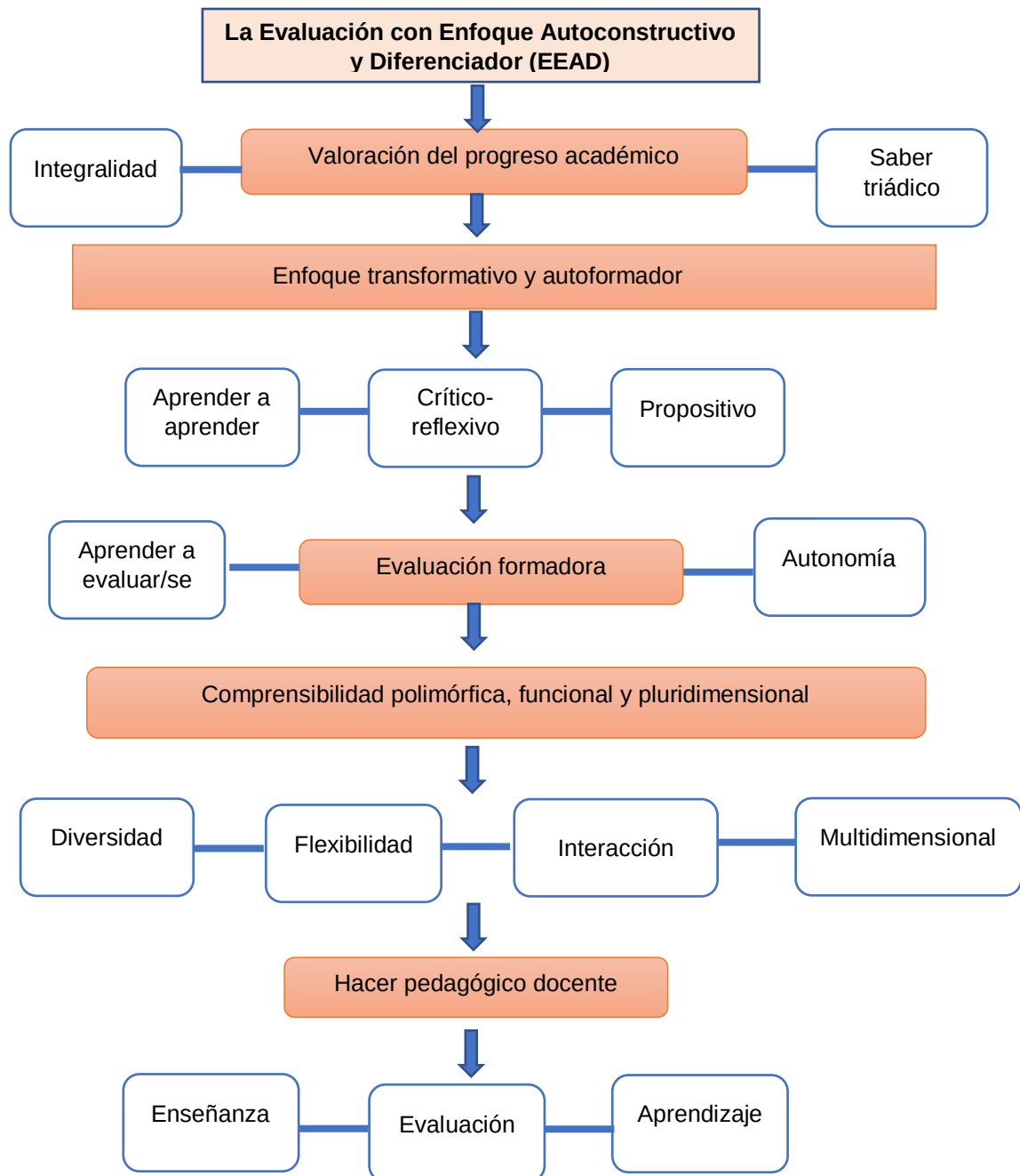


CAPÍTULO VI

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Figura 7

Aproximación teórica



Explicación de la aproximación teórica:

La Evaluación con Enfoque Autoconstructivo y Diferenciador (EEAD) como valoración del progreso académico, fundamentado en un enfoque transformativo y autoformador de la evaluación formadora, apoyado en la comprensibilidad polimórfica, funcional y pluridimensional desde el hacer pedagógico docente.

Este constructo plantea las siguientes dimensiones:

a) Valoración del progreso académico

La evaluación del avance académico del aprendiente se realiza desde la integralidad de un proceso formativo que observa al sujeto que aprende más allá de los resultados cuantitativos del aprendizaje que busca la medición. Por consiguiente, realiza un peritaje integral del sujeto, su contexto y su saber triádico el cual comprende la dimensionalidad del ser, saber y hacer (De Gregory, 2002). En esta valoración se reconoce que a pesar de la autonomía de las dimensiones socio-afectiva, cognitiva y praxeica, estas presentan lazos de interdependencia que están demarcados por contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos (De Zubiría, 2009).

Desde este enfoque evaluativo la responsabilidad social del maestro lo lleva a reconocer a quien enseña como una persona compleja, individual, con sentimientos, emociones, con cultura familiar, experiencia de vida, expectativas, entre otros aspectos. Es decir, prioriza la mirada de los sujetos desde su compleja diversidad (Armstrong, 2012), así como de sus competencias intelectuales humanas relativamente autónomas que los individuos y las culturas pueden amoldar y combinar en múltiples maneras adaptativas (Gardner, 1994).

Esta responsabilidad sobrepasa la función transmisora de contenido y conduce a guiar el camino del aprendizaje con un enfoque formativo (Popham, 2013); Heritage, 2015) y diferencial del aprendizaje (Perrenoud, 2007). En este proceso pasa de la común indiferencia a la diferencia y se enfoca hacia una pedagogía diferenciada. Allí, la visión del maestro se expande y busca no solo evaluar un saber, sino que, el estudiante se apropie del conocimiento, se reconozca y valore el aporte de otros.

b) Enfoque transformativo y autoformador

El maestro y el aprendiente desde esta orientación renuevan sus prácticas y transforman sus roles mediante una implicación más activa en la consecución de los

aprendizajes esperados (Pozo y Monereo, 1999); Perrenoud, 2006, 2008; Pozo et al, 2009). Desde la perspectiva del aprender a aprender enfatizan y dan claridad a los objetivos y criterios de evaluación que les facilitan hacer seguimiento y evaluar los resultados, en términos de los objetivos o metas y no solo de las actividades o tareas propuestas (Bonniol, 1981; Nunziati, 1990; Jorba y Casellas, 1997).

Igualmente, reconfiguran las concepciones y actuaciones con relación a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Ballester et al, 2000; Pozo et al, 2009). Les atribuyen a los procesos educativos, en especial a la evaluación, una dimensión crítica, reflexiva, propositiva que busca apropiación y creación de conciencia de los factores que inciden en la calidad de los resultados de aprendizaje, no solo a nivel académico, sino también de formación humana y para la vida (Jorba y Casellas, 1997). En consecuencia, el estudiante asume un rol protagónico en la autoconstrucción de sus aprendizajes y el desarrollo de sus habilidades sociales, comunicativas y para la vida.

Con respecto a la formación reflexiva y crítica, un maestro reflexivo no forma enseñantes reflexivos solo con asumir una postura reflexiva, hace falta intenciones, y dispositivos centrados en una ejercitación reflexiva y analítica frecuente, además de dispositivos centrados en los conocimientos y en las competencias. Es decir, hace falta incorporarse al habitus profesional. (Perrenoud, 2010). De igual forma se requiere incorporar prácticas reflexivas al habitus escolar de los aprendientes (Perrenoud, 2006). Este paradigma reflexivo, posee un poder regulador sobre el quehacer y la organización de los procesos (Perrenoud, 2008). Si se asume con responsabilidad, la reflexión metacognitiva (Mateos, 2001) es un ingrediente esencial de un proceso constructivo y negociado del sistema educativo dentro del microsistema del aula. Se puede convertir en una práctica metódica y colectiva para dominar la complejidad de los procesos educativos y los aprendizajes.

c) Evaluación formadora

La explicitación clara e inicial de los objetivos, criterios e instrumentos de evaluación por parte del maestro facilita su apropiación por el estudiante o aprendiente (Nunziati, 1990). A su vez, estos se convierten en parámetros clave para la ejecución exitosa de las tareas de aprendizaje. Es importante tener en cuenta que, mientras el estudiante aprende a evaluarse, recorre un camino guiado por el maestro en el cual

aprende a identificar los insumos clave para la evaluación y las estrategias o técnicas para evaluar a otros (Jorba y Casellas, 1997; Ballester et al, 2000).

Ahora bien, mediante la observación, el acompañamiento y la valoración permanente del maestro, los pares y por sí mismo, se recopila información que aporta valor para la toma de decisiones basada en evidencia. Esta se hace significativa en la medida que es obtenida durante el proceso de aprendizaje y no solo a partir del resultado.

Esta evaluación orientada inicialmente por el maestro, evoluciona y es apropiada de forma consciente por el estudiante con el fin de enfocarla hacia la mejora de sus conocimientos y competencias, a la renovación de prácticas y no a la medición o el juzgamiento mediante juicios de valor. En este punto y en relación con las dos lógicas de la evaluación analizadas por Bonniol en 1988, en las que se plantea si la evaluación formativa plantea una ruptura o una continuidad, Perrenoud (2008, p. 222) responde que es “una fuerte ruptura, si la escuela se limita a preconizar una evaluación formativa sin otros cambios; posible continuidad si ella evoluciona hacia pedagogías diferenciadas, trayectorias individualizadas, hacia el trabajo por situaciones-problemas y el desarrollo de competencias”.

Con este fin, este enfoque formador privilegia la implementación de prácticas evaluativas que combinan heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación en las que se prioriza el carácter reflexivo, introspectivo, metacognitivo y regulador que guía hacia el desarrollo de la autonomía del aprendiente en su formación a lo largo de su vida.

Ahora bien, en relación con el aprendizaje y la evaluación con fines formadores, se presentan más problemas en términos de la lógica del que aprende y de acceso a la autonomía que en términos de la lógica del experto (Nunziati, 1990). Es así que, la acción autoconstructiva de tipo formador requiere una parte orientadora del maestro, otra ejecutora del aprendiente y una parte reguladora.

La primera se caracteriza por la representación de la tarea en términos de objetivos criterios, operaciones, conocimientos y condiciones de realización. La cual se fortalece en la comunicación de los objetivos, y la representación que el aprendiente hace de la tarea. La segunda, hace referencia a las posibles estrategias de anticipación de la resolución de la tarea y de los resultados, así como, la planificación del plan de acción y la elección de la estrategia para realizar la tarea. Finalmente, en la acción reguladora se

activa la autoevaluación y autocontrol o autogestión del estudiante mediante la apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación.

Por otra parte, como indica Nunziati (1990) el discurso del maestro no garantiza la apropiación de los contenidos disciplinares por parte del estudiante, puesto que estas dos lógicas; la del que aprende y la del que enseña funcionan diferente. No obstante, el aprendiz novato a través de la práctica autorregulatoria deliberada puede alcanzar la automatización de las acciones, característica de los expertos (Pozo y Monereo, 1999). Estos dos mecanismos de aprendizaje ayudan al estudiante a alcanzar la pericia cognitiva requerida para aprender a aprender, aprender a evaluar y aprender a evaluarse.

d) Comprensibilidad polimórfica, funcional y pluridimensional.

Este enfoque evaluativo pone de manifiesto el reconocimiento de la diferencia como un componente social que orienta la atención diferencial con base en las características de los sujetos que aprenden, sus contextos y sus intereses (Stainback y Stainback, 2017; Inostroza, 2018).

Este carácter diferenciador exige de los agentes educativos una comprensión de la variabilidad cognitiva, social, cultural y emocional que tienen los sujetos que aprenden y quienes enseñan. Es decir, se reconoce que existe una lógica de experto que debe adecuarse a la lógica del aprendiz o aprendiente. Además, permite considerar las diversas formas en que los sujetos acceden, procesan, modifican, apropian y expresan sus conocimientos y habilidades según las situaciones en las que lo requiera.

Esta comprensibilidad exige del maestro flexibilidad en sus decisiones para atender la diversidad en el aula desde una mirada multidimensional en la que cobra importancia los componentes cognitivo, social y emocional. Para ello, maestros y estudiantes se apoyan en la interacción (Huertas y Montero, 2001) en el aula la cual se fortalece a partir de la comprensión dialógica y empática en el día a día.

e) Hacer pedagógico del docente

El hacer pedagógico del docente desde este enfoque evaluativo intercepta los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, pero le otorga un atributo conector a la evaluación. Es decir, la evaluación es el eje que interconecta los procesos de enseñanza y aprendizaje. De forma que, la manera como se lleve a cabo la evaluación afecta directamente la manera de enseñar y aprender (Ballester et al, 2000). Esta

conexión explica la perspectiva sistémica de la evaluación formadora que se evidenció durante la investigación y se sintetiza en los siguientes componentes que enriquecen el hacer del maestro en el siglo XXI: saber enseñar a aprender y a evaluar/se, saber aprender, poder aprender, querer aprender y saber evaluar/se. Estos nuevos saberes introducen cambios significativos en el ser, saber, hacer y sentir del maestro que inciden igualmente, en el estudiante. Así, progresivamente se espera ganar implicación y responsabilidad consciente del aprendiente en su aprendizaje.

Finalmente, para la renovación del hacer pedagógico desde la evaluación con Enfoque Autoconstructivo y Diferenciador la neurociencia cognitiva se proyecta como una valiosa aliada. Sus aportes le permiten al maestro “conocer las funciones del cerebro, desde cómo procesa la información sensorial y ejecuta los actos motores, pasando por las funciones cognitivas, emoción, atención, los ritmos circadianos los mecanismos neuronales del mismo aprendizaje y la memoria” (Mora, 2013, p. 191). Estos conocimientos científicos enriquecen el saber pedagógico para mejorar la forma como se evalúan los aprendizajes en las escuelas.

CAPÍTULO VII

VERDADES PROVISIONALES

La generación de un constructo sobre la evaluación formadora, desde las concepciones y las prácticas de estudiantes y maestros de básica secundaria y media de tres (03) instituciones públicas, permite identificar la interdependencia entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, de forma que, cualquier modificación en uno de ellos incide significativamente en los demás. De esta manera, se reconoce el carácter sistémico de los procesos educativos.

Igualmente, se reconoce la progresiva puesta en práctica de una evaluación formadora con un enfoque autoconstructivo y diferenciador en el que confluyen y se valoran aspectos personales, socioculturales y académicos desde una mirada pluridimensional. Con base en el análisis de la información aportada por la evaluación y desde una perspectiva reflexiva, crítica y propositiva este tipo de evaluación busca transformar de forma consciente el actuar de los sujetos que evalúan mientras enseñan y aprenden.

Este tipo de evaluación también favorece la funcionalidad formadora al posibilitar la construcción cognitiva y social basada en la coordinación dinámica consensuada entre aprendientes, pares y maestros. Esta se da a través de un enfoque dialógico y participativo característico de entornos evaluativos colaborativos que se esfuerzan en crear contextos sociafectivos edificantes en los que la introspección, la crítica colectiva, la realimentación del maestro y de los pares aportan para la mejora de los aprendizajes.

Adicionalmente, se identifica la multifuncionalidad de la evaluación al servir a diversos propósitos: medir y comparar; autoevaluar y transformar; así como reconocer factores asociados a los resultados. Esta característica se asocia a la distinción de tres tipos de evaluaciones que comúnmente conflictúan el hacer de los maestros al no diferenciarlas con claridad: la evaluación del aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje. La primera busca documentar cuánto han aprendido los estudiantes, la segunda promueve o facilita el aprendizaje y la tercera, permite que los estudiantes participen activamente del proceso de aprendizaje identificando elementos favorecedores o limitantes para aprender.

Por otra parte, las concepciones de los estudiantes y los maestros participantes permitieron identificar que, en el contexto colombiano la evaluación formadora adquiere un matiz humanista. Allí, la comunicación, el trabajo con el otro y el reconocimiento de las diferencias son puntos clave para diseñar las estrategias evaluativas. Mientras que, la corriente europea otorga mayor énfasis al componente pedagógico y didáctico del proceso evaluativo. Es decir, priorizan la información proporcionada como base orientadora de la tarea, la cual hace referencia a la estructuración del qué, cómo, por qué y para qué de las actividades o tareas. Esto indica que, se interesan principalmente por la forma como el estudiante representa los objetivos antes de iniciar su tarea de aprendizaje y cómo estos objetivos y criterios de evaluación son comunicados al estudiante para su apropiación.

Los maestros y los estudiantes colombianos se esfuerzan en crear conciencia, aunque no sea fácil lograrla, puesto que aún persisten concepciones conductistas muy arraigadas. No obstante, se evidencia que un significativo número de maestros buscan ampliar el espectro de la evaluación al contemplar una mirada integral del ser humano e integradora del contexto, en la que prestan atención a factores que pueden afectar los resultados de aprendizaje. Este panorama aporta complejidad a la evaluación y exige una actitud comprensiva y analítica antes, durante y después de la ejecución de las tareas de aprendizaje.

Por una parte, los maestros intentan gestar una conciencia individual y colectiva de responsabilidad para alcanzar la calidad de los aprendizajes mediante la puesta en marcha de estrategias de trabajo colaborativo para el aprendizaje, lo cual propicia la participación individual y colectiva en la identificación y gestión de aciertos y errores. Por otra parte, aportan a la creación de conciencia del polimorfismo del aprendizaje y de la misma evaluación al contemplar a los aprendientes desde su diversidad cognitiva, emocional y social.

En la tarea interpretar y explicar la evaluación formadora que se lleva a cabo en el aula por docentes y estudiantes de diversas áreas de conocimiento y grados en los niveles de básica secundaria y media se observó que en las aulas confluyen prácticas tradicionales y modernas tanto de la enseñanza, como del aprendizaje y de la evaluación. Estas configuran la singularidad y la pluralidad de estrategias multipropósito que se

orientan hacia la búsqueda de una mayor participación de los estudiantes en el proceso evaluativo de sus aprendizajes.

En su mayoría las prácticas no buscan ser innovadoras, sino orientadoras, organizadoras y diferenciadoras. Ellas, siguen lineamientos curriculares disciplinares en las que no buscan solo evaluar el conocimiento estandarizado a través de evaluaciones escritas, sino que se esfuerzan en la implicación reflexiva, introspectiva del maestro y del aprendiente que suscita una transformación intelectual del estudiante y pedagógica del maestro a través de la intersubjetividad que se vivencia en las aulas.

REFERENCIAS

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In Huberman, M. (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, 90-126. Delachaux et Niestle.
<https://www.calameo.com/read/000044898a7ad1aa937b9>
- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. In Peterson P., Baker, E. y McGaw, B. (Editors). *International Encyclopedia of Education*, 3, 348-352.
https://www.researchgate.net/publication/288161942_Assessment_and_the_Regulation_of_Learning
- Allal, L. (2011). Pedagogy, didactics and the co-rregulation of learning: a perspective from the French- language world of Educational Research. *Research Papers in Education*, 26(3), 329-336 <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.595542>
- Allal, L. (2013). Teacher's profesional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20-34. doi: 10.1080/0969594X.2012.736364
unige.ch/fapse/people/allal/doc/2013.pdf
- Allal, L. (2015). Le role de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1-14. unige.ch/fapse/people/allal/doc/Allal2015Lettrure.pdf
- Allal, L. y Laveault, D. (2016). *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y Estrategias*. Edebé.
- Alonso-Tapia, J. (2005a). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La orientación escolar en centros educativos*. (pp. 209-242). MEC.
- Alonso-Tapia, A. (2005b). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata.
- Alzate –Henao, P., Bedoya-Rojas, M., Fajardo-Sandoval, M., Hoyos-Mejía, P. y Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246–265.
<https://acortar.link/2G2cT8>
- Aracil, J.E., Ferrer, C., Puig, Ll., Sebastián, A., Marco, M., Simón, M. y Sanmartí, N. (2005). Análisis sobre la evaluación que comparten un equipo de docentes y sus alumnos. *Enseñanza de las ciencias*, Número extra. VII Congreso.

<https://acortar.link/AsiW1s>

- Aragón, I. (2016). Marco teórico metodológico de la evaluación para aprender. *Revista calidad en la educación superior programa de autoevaluación académica*, 7(1), 100 – 126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580903>
- Ascorra, P. y Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Sicoperspectivas*, (3), 23 – 32. <https://doaj.org/article/fe8c27fbc53347929dcfe72c72aedc0e>
- Astorga Acevedo, C. M. (2022). Orientaciones pedagógicas que enriquezcan las prácticas evaluativas universitarias desde TIC y Ludoevaluación. *Memorias Sifored- Encuentros Educación UAN*, 1(5), 126–133. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1409>
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.
- Baker L. y Brown A. (1984). Cognitive Monitoring in Reading. En Flood, J. (ed.), *Understanding Reading Comprehension*. International Reading Association.
- Ballester, M., Batalloso, J., Calatayud, M., Córdoba, I., Diego, J., Fons, M., Giner, T., Jorba, J., Mir, B., Moreno, I., Otero, L., Parcerisa, A., Pigaru, T., Pitaluga, I., Pujol, M., Quinquer, D., Quintana, H., Sanmartí, N., Sbert, C., y Sbert, M. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Parcerisa, A. (Director), (pp.45-54). Laboratorio Educativo.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa.
- Batalloso, J. (2000). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Parcerisa A. (Dir.) Laboratorio Educativo.
- Bennett, R. (2011). Formative Assessment: A critical review. *Assessment in education Principle. Policy & Practice*, 18 (1), 5-25. <https://acortar.link/wBtoTO>
- Bermeosolo, J. (2016). *Como aprenden los seres humanos*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bloom, B. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales; manuales I y II*. Traducción de Marcelo Pérez Rivas. El ateneo.
- Bonniol, J. (1981). Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires. [Thèse d'état, Universidad de Bordeauz II]. <https://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=005697042>
- Bonniol, J. et Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de

- réalisation, *Repères*, 79, 107-114. <https://acortar.link/6aHFzN>
- Bordieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, en *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Longseller.
- Brown, A. (1977). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. Technical Report No. 47. En R. Glaser (Ed). *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165) N. J. Erlbaum. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf>
- Burón, J. (1990). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero.
- Buzan, T. (2017). *El libro de los mapas mentales*. Urano.
- Caballero, M. (2019). *Neuroeducación en el currículo. Enseñar en el aula inclusiva*. Pirámide.
- Caicedo, H. (2016). *Neuroeducación. Una propuesta educativa en el aula de clase*. U.
- Calatayud, M. (2000). Reflexión de los alumnos de educación primaria sobre preconcepciones evaluativas. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Parcerisa A. (Dir.), (pp 91-102). Grao.
- Colihue Otero, L. (1998). Saber/Saber hacer: una propuesta para mejorar la evaluación. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*. 15, 116-117. <https://acortar.link/bXEMnz>
- Carminati de Limongelli, M. y Waipan, L. (2012). *Integrando la neuroeducación al aula*. Bonum.
- Caro, M. y Parra, D. (2018). Primero yo, segundo yo y lo que quede para mi aprendizaje: autoevaluación como un trabajo de egoísmo positivo. En *Evaluar para aprender: Investigación acción en la Universidad de la Sabana*. Universidad de la Sabana. (pp. 189-203).
- Carrasco, J. , Javaloyes, J. y Calderero, J. (2010). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Narcea.
- Carretero, M., Mikel, M. y Asensio, M. (2004). *Psicología del pensamiento*. Alianza Editorial.
- Carretero M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. Universidad del Valle.

- <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Colmenares, A. (2008a). Evaluación de los aprendizajes desde la investigación-acción. *Multiciencias*, 8 (1), 56 – 61. Universidad del Zulia. <https://redalyc.org/pdf/904/90480107.pdf>
- Colmenares, A. (2008b). Evaluación formadora: ¿estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación? *Revista educare - UPEL-IPB - segunda nueva etapa 2.0*, 12 (3). <https://acortar.link/ey4YfT>
- Colmenares, A. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. *REIFOP*, 15 (1), 125-134. <http://www.aufop.com>
- Colmenares, A. (s.f.). Evaluación formadora: una perspectiva de investigación-acción para la formación del Profesorado de entornos virtuales de aprendizaje. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa – Barquisimeto. <https://acortar.link/cKBq1o>
- Colombia aprende (s.f.). Derechos básicos de aprendizaje en todas las áreas. <https://acortar.link/zjpiZd>
- Commission pédagogie du texte (1985). Contributions à la pédagogie du texte, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, *Cahier n° 40*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34469>
- Contreras-Colmenares, A. (2004). *Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*. Litoformas.
- Contreras-Colmenares, A. (2018). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la proposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *En Perspectivas* (En Línea), 3 (1), (115-132). <https://doi.org/10.22463/25909215.1428>
- Contreras-Colmenares, A., (2021). Metapráctica pedagógica: progresión desde la praxis pedagógica. *Revista Paramillo*, 7(36), 91-120.
- Contreras-Colmenares, A., Díaz Quero, V. y Ramírez Sánchez, R. (2023). Fundamentos en la generación de teorías. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 9(17), 11 – 42. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.1>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- De Gregory, W. (2002). *Construcción familiar-escolar de los 3 cerebros*. Kimpres.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo veintiuno.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Siglo veintiuno.

- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo veintiuno.
- De la Maza, L. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, Vol. XLVI, (pp. 122 – 138). <https://www.scielo.cl/pdf/tv/v46n1-2/art06.pdf>
- Deulofeu J. y Villalonga, J. (2018). Resolución de problemas y regulación del aprendizaje *Educatio Siglo XXI*, 36(3),153-176.
- Dewey, J. (1993). *How we think? A restatement of the relation of reflective thinking in the educational process*. Henry Regnery.
- De Zubiría, J. (2009). *La inteligencia y el talento se desarrollan. Una experiencia del Instituto Alberto Merani*. Magisterio.
- Diego, J. (2000). La evaluación en la escuela infantil (3-6 años) ¿quién necesita qué información y para qué? En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Parcerisa, A. (Dir.) (pp.57-64). Grao.
- Domingo, À. y Gómez, M. (2014). La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos. Narcea Ediciones, 2014. Digitalia, <https://www-digitaliapublishing->
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67 [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://acortar.link/VY1Sa>
- Escofet, A., Gros, B. y Payá, M. (2017). ¿Hay algo viejo en lo nuevo? En *Pedagogías emergentes 14 preguntas para el debate*. Octaedro.
- Fernández, A. y Pinzón, G. (2017). ¿De qué debemos desprendernos para cambiar la educación? En *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. Forés, A y Subías E.(Eds), (pp.41-45) Octaedro.
- Fernández, A. (2020). Regulación y autorregulación de los aprendizajes: una propuesta didáctica en básica secundaria. *Sophia*, 16 (2), 219-232. Universidad la Gran Colombia.
- Fernández. J., Ramírez, L. y Rojas, L. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la covid-19. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (31), 119-148. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2122/1802>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014). El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación. <https://www.unicef.org/lac/media/35051/file/DUA-I.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo veinte uno
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/GSI8ik>
- Galperín, P. (1965). *Los principales resultados de las investigaciones en el problema. Formación de las acciones mentales y de los conceptos*. Moscú.
- Gamboa, M. (2019). La zona de desarrollo próximo como base de la pedagogía desarrolladora. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. (4) 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248596>
- García, J. (2017). ¿Emerge un nuevo tipo de docente abajo arriba? En *Pedagogías Emergentes 14 preguntas para el debate*, Forés, A y Subías E.(Eds), (pp.153-159). Octaedro.
- García, L., Ruiz, M., García, M. (2011). Claves para la Educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual. Actores, agentes y escenarios de la sociedad actual. Narcea y Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED
- García, I. (2003). La autorregulación del aprendizaje escolar. *Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales*. <https://acortar.link/438req>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura económica.
- Gardner, H. (2016). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.
- Garfinkel, H. (2006) *Estudios en etnometodología*. Anthropos.
- Gerard, F. (1999). Bonniol (Jean- Jacques), Vial (Michel). - Les modèles de l'évaluation (textes fondateurs et commentaires. In: *Revue française de pédagogie*, L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. 126, 178-180. <https://acortar.link/NXKRIX>
- Groupe Français d'Education nouvelle (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école a la cité*. Chronique Sociale.

https://unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/G/GFEN_1996_A.html

Goleman, D. (2013). *Focus. El motor oculto de la excelencia*. B.

Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional*. B.

Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple focus*. B.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
<https://acortar.link/0xtWsa>

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J.A. Haro (comps.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp.113-145. El Colegio de Sonora
<https://acortar.link/r6zFf1>

Guilera, T. y Batalla, L. (2019). Cuando la empatía duele”. Evaluación multidimensional y propuestas de regulación emocional de la empatía. *Psicosomática y Psiquiatría*. (10) pp. 20-28. <https://acortar.link/gll2l4>

Guillén, J. y Forés, A. (2017). ¿Qué nos dice la neuroeducación acerca de las pedagogías emergentes? En *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. Forés, A y Subías E.(Eds), (pp.67-87). Octaedro.

Guix i Oliver J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. <https://acortar.link/8l3hl>

Hameline, D. (1982). L'Évaluation formative dans un enseignement différencié / éd. par Alla., L, Cardinet, J., Perrenoud, Ph. In: *Revue française de pédagogie*, 60, 73-78.
<https://acortar.link/5ok8CE>

Halwachs, F. (1975). La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève. *Revue Française de pédagogie*, 33, 19-29. <https://acortar.link/Ynm17Q>

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en *Educación Médica*. 2(1), 55-60. DOI: 10.1016/S2007-5057(13)72683-8

Hattie, J. (2012). *Aprendizaje visible para maestros*. Paraninfo.

Heritage, M. (2015). *Formative Assessment in Practice. A process of inquire and action*. Cambridge Education Press.

Hessen, J. (2013). *Teoría del conocimiento* V. 55. Ediciones AKAL.

Hoff, K. y Stiglitz, J. (2011). The Role of Cognitive Frames in societal rigidity and changes.
<https://acortar.link/9vthjm>

- Huertas, J. (1997). *Motivación: querer aprender*. Aique.
- Huertas, J. y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Aique.
- Inostroza de Celis, G. y Sepúlveda, S. (2016). *La evaluación auténtica*. Magisterio.
- Inostroza, F. (2018). *Neuroeducación social. Hacia una pedagogía emocionalmente inclusiva*. Universidad Santo Tomás.
- Isambert- Jamati, V. (1971). Classes sociales et échec scolaire. En *L'École et la Nation*, 203, 19-27. Aique.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Síntesis.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En PA (Dir.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, (pp. 21, 44). Grao.
- Karlen, Y., Hertel, S. y Nadja, C. (2020). Teachers' Professional Competences in Self-Regulated Learning: An Approach to Integrate Teachers' Competences as Self-Regulated Learners and as Agents of Self-Regulated Learning in a Holistic Manner. *Frontiers in Education*.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00159/full>
- Khadem, R., Khadem, L., Lorber, R. (2020). *Administración en una página. Como alinearse para el éxito con una página de información significativa*. Gránica.
<https://acortar.link/Zji2VL>
- Kolb, D. (1997). *Inventario de Estilos de Aprendizaje Estandarizado*. U.P.P.
- Landívar, A. (2015). *Neuroeducación: educación para jóvenes bajo la lupa de María Montessori: instrumento para comprender la propuesta curricular Montessori para los niveles de secundaria y a su vez ver los paralelismos con los hallazgos en la neurociencia*. Brujas.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico *Liberabit*, 14, 15-20.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Traducido del ruso al inglés por Marie J. Hall. Prentice-Hall, Inc.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro*. Siglo Veintiuno.
- López, A. (2009). *Modelo de evaluación continua Formativa-formadora reguladora y*

- tutorización continua con soporte multimedia Apoyado en una plataforma Virtual.* [Tesis doctoral. Universidad Nacional De Educación A Distancia _UNED-] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43580>
- López, G. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo.* Universidad del Valle.
- López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje.* Magisterio.
- Lluch, L., Fernández- Ferrer, M. y Cano E. (2017). ¿Puede haber innovación si no cambia la evaluación? *En Pedagogías Emergentes 14 preguntas para el debate*, Forés, A y Subías E.(Eds) (pp. 99-11). Octaedro.
- MacLean, PD. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions.* Plenum.
- Maldonado, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces de la educación*, 3(6), 111-125.
- Marín, J. (2018). *Investigar en educación y pedagogía.* Magisterio.
- Martínez, J. (2017). ¿Hacia dónde vamos con las pedagogías emergentes? *En Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate.* Forés, A y Subías E.(Eds), (pp.11-30). Octaedro.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y Personalidad.* Díaz de Santos, S.A. <https://acortar.link/offCTQ>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación.* Aique.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.* International Institute for Qualitative Methodology. <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Ministerio de Educación [MEN] (1998). *Serie lineamientos curriculares Lengua castellana.* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). *Documento No.3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2009). *Documento 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009.* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017a). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Siempre Día E.* MEN.

- Ministerio de Educación Nacional (2017b). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-360293_foto_portada.pdf
- Monereo, C., M. Castello, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Edebé.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Morales, M. Y. y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. <https://acortar.link/M6W2Ww>
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Revista perspectiva educacional*, 53 (1), 3–18.
- Morse J., Barret M., Mayan M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *Int J Qual Meth*. <http://www.ualberta.ca/~ijqm>
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Mottier, L. y Allal, L. (2008). Professional Judgement in assessment: a cognitive act and a situated social practice. *Swiss Journal of Educational Research*, 30(3), 455-464. <https://sjer.ch/article/view/4798>
- Muñoz, G. (2007). Un nuevo paradigma: “la quinta generación de evaluación”. *Laurus*. Vol, 13 *Revista de Educación*, 13 (23), 158-198 <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102309.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Niño Rueda, C. P., Contreras- Colmenares, A. F. y Vera Mercado, E. J. (2020). Sincronía pedagógica emocional y dificultades lectoras en los primeros grados de escolaridad. *Cambios Y Permanencias*, 11(2), 626–651. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11714>
- Niño, C. (2020). *Intervención pedagógica en el proceso lector durante los primeros grados de escolaridad en una institución educativa pública*. [Tesis doctoral, Universidad de Baja California]. <https://acortar.link/3RMafo>

Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). *Enseñar a pensar*. Paidós.

Novak, J. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 9 (3), 215-228. <https://acortar.link/hG0Ti0>

Nunziati, G. (1988) Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice, in Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir.). *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève, Service de la recherche sociologique, *Cahier* 26, 91-96.

Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.

Olarte, M. (2020). *Sentido – significado de la evaluación formativa en los profesores de básica primaria*. [Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de mejoramiento profesional del magisterio. Extensión académica San Cristóbal].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Right to Education Initiative (2014). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: manual metodológico. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229609>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. <https://acortar.link/cVOQn1>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Right to Education Initiative (2019). Right to Education Handbook. UNESCO. <https://acortar.link/9vnsGF>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Eds. Hanna Dumont, David Istance, and Francisco Benavides. OECD: Centre for Educational Research and Innovation. <https://acortar.link/8KmVcn>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2012). *La Naturaleza del Aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica. Guía del practicante*. OECD: Centre for Educational Research and Innovation. <https://acortar.link/B6UngN>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2019). Colombia. Country note. Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2018.

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Concurso Nacional Proyectos Fondecyt.

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 187-197. <https://acortar.link/3SEohu>

Otero, I., Vizcaino, A. y Matos, A. (2022). Análisis preliminar para el diseño de una escala de autorregulación motivacional como dimensión de la autorregulación del aprendizaje. *Didasc@lia: didáctica y educación*, (5) pp. 255-281 <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1553/1709#toc>

Padrón, J. (2001). La estructura científica y los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas IX* (17) p. 33. <https://acortar.link/ZxRWUe>

Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2) pp. 450-462 Universidad de Murcia. <https://acortar.link/L3YhJw>

Parada Alfonso, L. (2020). *Metacognición en docentes. Investigación y formación: aportes para la convivencia escolar*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://acortar.link/6EPigD>

Pérez, C. y Asensi, C. (2021). *Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención*. Desclee. <https://acortar.link/2mac90>

Perkins, D. (2003). *Making thinking visible*. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/resources/making-thinking-visible-article-0>

Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81. <https://acortar.link/lumAfv>

Perrenoud, Ph. (1996a). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.

Perrenoud, Ph. (1996b). *La pédagogie à l'école des differences*. ESF Editeur.

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence a la regulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck et Larcier.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.

Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular.

- Perrenoud, Ph. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Popular.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Perrenoud, Ph. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Perrenoud, Ph. (2011a). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Magisterio.
- Perrenoud, Ph. (2011b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Magisterio.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó Magisterio.
- Pigrau, T. (2000). El contrato didáctico en el trabajo cooperativo: un instrumento para la autoevaluación. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Parcerisa A. (Dir.) Graó.
- Pintrich, P., Marx, R. y Boyle, R. (1983). Beyond cold conceptual change. The role of motivational beliefs and classroom conceptual factors in the process change. *Review of Educational Research*, 63,167-199. <https://acortar.link/FQzMCo>
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107. <https://acortar.link/r9YdL5>
- Pinzas, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Piñero, M., Rivero, M. y Esteban, E. (2019). *Proceder del investigador cualitativo*. UPEL.
- Pont, J. (2015). Autopoiesis, autoorganización y cierre operativo en las organizaciones desde la perspectiva postestructuralista. *Revista Internacional de Organizaciones* 14, 31–55. <https://acortar.link/HxWt5Z>
- Popham, J. (2013). *Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea, S.A.
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 199-221. Alianza. <https://acortar.link/kB67jP>
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza Psicología.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Santillana.

- Pozo, J., Scheuer, N., Puy, Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. De la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Grao.
- Pujol I Subirá, M. (1997). La evaluación de los procedimientos. *Eufonía*. Didáctica de la Música, 7, 55-61. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/197520>
- Quinquer, D. (1999). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 54-57. <https://acortar.link/KH9t6g>
- Quintana, J. y Sánchez, J. (2017). ¿Demandan las pedagogías emergentes otros saberes al profesorado? En *Pedagogías emergentes 14 preguntas para el debate*. Forés, A y Subías E.(Eds), Octaedro.
- Rada, D. (2007) El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*, 7 (1), 17,26. <https://acortar.link/1Z3WSS>
- Ríos, P. (2018). *Metodología de la Investigación. Un enfoque pedagógico*. Cognitus
- Roa, H. Gooding, J. y Rojas, F. (2018). *Metacognición y creatividad en la enseñanza musical*. Universidad Sergio Arboleda. <https://acortar.link/zcPYeq>
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres*. B.
- Rodríguez, U. (2020). *¡15 minutos de clase es suficiente!: psicobiología, electrofisiología y neuroeducación de la atención sostenida*. Universidad del Magdalena.
- Roger, C. (1987). *Libertad y creatividad en Educación*. Paidós.
- Romian, H., Allal L., Bain D. & Perrenoud (1993). Évaluation formative et didactique du français. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, Activités métalinguistiques à l'école. pp. 192-194. <https://acortar.link/rccy1e>
- Sanches Rossini, M. (2014). *Educar es crear en la persona*. Narcea <https://acortar.link/598WmF>
- Sanjinez, D. (2021). *Propuesta de evaluación formadora, para evidenciar aprendizajes en entornos virtuales, según el enfoque de Bonniol y Nunziati, en estudiantes en una Universidad en Tumbes*. [Tesis doctoral. Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/70866>
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2006). *Lectura, metacognición y evaluación*. Alejandría
- Santos Guerra, M. (1993). *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*.

Aljibe.

Santos Guerra, M., Jiménez, I. y Segovia, Y. (2018). Evaluar para aprender. Universidad de la Sabana. <https://acortar.link/X8woUb>

Saussez, F. & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97–124. <https://doi.org/10.7202/1086174ar>

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Schultz, U. (1971). *Kant / Uwe Schultz*. (Trad. Payarols, F.). Labor.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, Publication 110 of the Social Science Education Consortium. Indiana University. <https://vdocument.in/scriven-the-methodology-of-evaluation-1967.html?page=2>

Secretaría de Educación San Juan Girón (s.f). Plan Territorial de Formación Docente PTFD 2022 – 2023. <https://acortar.link/OoE5W7>

Senge, P. (2008). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica

Soto, C (2002). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Magisterio.

Stainback, S. y Stainback, W. (2017). *Aulas inclusivas*. Narcea

Stiglitz J. y Greenwald, B. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje: Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. Planeta.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/zpGj86>

Talizina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Traducción del ruso Ana Clavijo. Progreso.

Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Edebé.

Tapia, J. y López, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En *El Aprendizaje Estratégico*. Aula XXI Santillana.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.

- Touriñán, J. (2014). Dónde está la educación. Definir retos y comprender estrategias a propósito de un libro de 2014. *REINED*, 12 (1), 6-31. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1981>
- Tovar, L. (2022). Metacognición y aprendizaje autónomo. *Sinergia Académica*, 5 (2), 19-28 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8497414>
- Vargas-Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 14(17), 205-228.
- Veslin, O. y Veslin, J. (1992). *Corriger des copies*. Hachette Education.
- Vila, E. S., Sierra, J. E. y Álvarez, V. (2021). Freire como pedagogo intercultural: diálogo, alteridad y lectura crítica del mundo. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 46-56. doi: 10.15366tp2021.38.005
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Paidós.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. APA.

ANEXOS

Anexo 1. Valoración de instrumentos_ Experto 1

INFORME DE VALORACIÓN

Quien suscribe: Rosario Ramírez Sánchez, con título de Posgrado: Doctora en Educación, a través del presente manifiesto que he revisado y valorado los instrumentos diseñados por la Mg. Niño Rueda Claudia Patricia, titular de la cédula de identidad N° 30210676, participante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO, bajo la tutoría del Dr. Adrián Filiberto Contreras-Colmenares. La tesis doctoral tiene como objetivo: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de educación básica secundaria y media.

Hecha la revisión, considero que el (los) cuestionario(s) presentado(s):

Existe pertinencia con los objetivos propuestos. Se recomienda revisar las orientaciones en los instrumentos para la mejora de lo propuesto.

En San Cristóbal, a los 09 días del mes de agosto de 2023


Rosario Haydeé Ramírez Sánchez

C.I. 5.658.025

Anexo 2. Valoración de instrumentos_ Experto 2

INFORME DE VALORACIÓN

Quien suscribe: Freddy Armando Rico Cárdenas, con título de Posgrado: Doctor en Educación, a través de la presente manifiesto que he revisado y valorado los instrumentos diseñados por la Mg. Niño Rueda Claudia Patricia, titular de la cédula de identidad N° 30210676, participante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO, bajo la tutoría del Dr. Adrián Filiberto Contreras-Colmenares. La tesis doctoral tiene como objetivo: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de educación básica secundaria y media.

Hecha la revisión, considero que el (los) cuestionario(s) presentado(s):

Tiene pertinencia con los objetivos propuestos en la investigación. Al respecto, se incorporan algunas observaciones, las cuales, se sugiere que se tomen en cuenta para consolidar el instrumento antes de ser aplicado.

En Orlando, a los 22 días del mes de julio de 2023



Freddy Armando Rico Cárdenas

Nombres y Apellidos del Experto
Ci V: 5026039

Anexo 3_ Valoración de Instrumentos_ Experto 3

INFORME DE VALORACIÓN

Quien suscribe: Dr Oscar Enrique Blanco Gutiérrez, con título de Posgrado: Dr en Pedagogía, a través del presente manifiesto que, he revisado y valorado los instrumentos diseñados por la Mg. Niño Rueda Claudia Patricia, titular de la cédula de identidad N° 30210676, participante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO, bajo la tutoría del Dr. Adrián Filiberto Contreras-Colmenares. La tesis doctoral tiene como objetivo: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de educación básica secundaria y media.

Hecha la revisión, considero que el (los) cuestionario(s) presentado(s):

Se ajustan a los objetivos de la investigación, una vez corregidos considero que los mismos, tiene validez de contenido y pueden ser aplicados como medios para recabar informaciones sobre el objeto estudiado.

En San Cristóbal, a los 6 días del mes de agosto de 2023



Dr. Oscar Enrique Blanco Gutiérrez

Ci V 3836474

Nombres y Apellidos del Experto

Anexo 4. Instrumento 1_ Cuestionario sobre las concepciones y prácticas: Evaluación formadora- docentes

OBJETIVO: Determinar las características de la evaluación formadora a partir de las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de educación básica secundaria y media.

El siguiente cuestionario hace parte del estudio denominado **LA EVALUACIÓN FORMADORA DESDE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES Y MAESTROS**, investigación realizada como requisito académico para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación.

PARTICIPANTE

EM1MA

EM2LC

EM3IN

EM4S0

EM5CI

EM6TI

1. ¿Cuál(es) concepción(es) de evaluación del aprendizaje prevalece(n) durante sus labores docentes?
2. ¿Cuál es el propósito que usted como maestro persigue con la evaluación?
3. ¿Qué es para usted la evaluación formadora?
4. ¿Qué elementos toma en cuenta al realizar un proceso evaluativo con finalidad formadora?
5. ¿Cuál es el rol del maestro al efectuar la evaluación desde la visión formadora?
6. ¿De qué forma se puede evaluar a los estudiantes sin desconocer la diversidad en el aula?
7. ¿Qué otras estrategias utiliza con mayor frecuencia y han sido exitosas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?
8. ¿De qué forma se establecen los objetivos de aprendizaje?
9. ¿Cómo hace para que el estudiante se apropie de los objetivos de aprendizaje?
10. ¿Qué hace para que el estudiante sea consciente de cómo aprende, antes, durante y después de la evaluación?
11. ¿Cómo realiza la regulación de la enseñanza con base en la evaluación?
12. ¿De qué forma los estudiantes se apropian de los criterios de evaluación?
13. ¿Qué tipo de actividades utiliza con frecuencia para motivar a los estudiantes a aprender a aprender?
14. ¿Cómo implica a los estudiantes en un proceso de reflexión sobre el aprendizaje y los resultados de las evaluaciones del aprendizaje?
15. ¿Cómo implica a los estudiantes en el proceso de autoevaluación de sus aprendizajes?
16. ¿Cómo implica a los estudiantes en un proceso de autorregulación de sus aprendizajes?
17. ¿Cuál es el rol del estudiante en la evaluación del aprendizaje desde la visión formadora?
18. ¿Cómo utiliza la corrección de errores y la gestión de los aciertos de los estudiantes?
19. ¿De qué forma realiza la realimentación del proceso de evaluación?
20. ¿De qué manera contribuye para que el estudiante realice operaciones de anticipación y planificación previamente a la ejecución de una actividad de aprendizaje o de evaluación?

<https://forms.gle/5j3dZGUFa3LiCvdS9>

Anexo 5. Instrumento 2_ Cuestionario sobre las concepciones y prácticas: Evaluación formadora- estudiantes

OBJETIVO: Determinar las características de la evaluación formadora a partir de las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de educación básica secundaria y media.

El siguiente cuestionario hace parte del estudio denominado **LA EVALUACIÓN FORMADORA DESDE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES Y MAESTROS**, investigación realizada como requisito académico para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación.

PARTICIPANTE

EE6	EE7	EE8	EE9	EE10	EE11

1. ¿Qué entiendes por evaluación?
2. ¿Cuál es la finalidad que tiene la evaluación para tí y para tus maestros?
3. ¿Por qué crees que es importante que el estudiante evalúe sus propios aprendizajes?
4. ¿De qué manera pueden los maestros implicar más a los estudiantes en el proceso de evaluación?
5. ¿Qué haces para salir exitoso en las actividades de aprendizaje que te asignan tus maestros?
6. ¿Cuál es el rol del maestro a lo largo del proceso de evaluación?
7. ¿Cuál es el rol como estudiante a lo largo del proceso de evaluación?
8. ¿De qué manera tus maestros te dan a conocer los objetivos de aprendizaje?
9. ¿De qué manera tus maestros te dan a conocer con cuáles criterios o parámetros te van a evaluar?
10. ¿Cuáles estrategias de evaluación grupal utilizan los profesores con mayor frecuencia?
11. ¿Qué haces para hacerte consciente de cómo estás aprendiendo antes, durante y después de la evaluación?
12. ¿Qué ajustes realizas a tu proceso de aprendizaje a partir de los resultados de las evaluaciones?
13. ¿Qué estrategias utilizas para motivarte a aprender?
14. ¿Qué estrategias utilizan tus profesores para motivar a los estudiantes a aprender?
15. ¿Qué instrumentos utilizas para autoevaluar tus aprendizajes?
16. ¿De qué manera realizas la planificación de las actividades de aprendizaje y de evaluación?
17. ¿De qué manera realizas el proceso reflexivo en torno a los resultados de aprendizaje?
18. ¿Cómo se llevan a cabo los acuerdos de evaluación entre estudiantes y profesores?
19. ¿Cómo realizas el proceso de corrección de errores?
20. ¿De qué manera tus maestros te brindan recomendaciones, sugerencias, orientaciones para realizar mejor las actividades y tareas de evaluación?

<https://forms.gle/kfsobYnVPVL361jL7>

Anexo 6. Instrumento 3 Guion de discusión del grupo focal

- 1 Háblenme de la visión que tienen acerca de la evaluación
- 2 ¿Por qué creen que se necesita realizar evaluaciones con finalidad formadora?
- 3 ¿Qué hacen sus estudiantes para salir exitosos en las actividades de aprendizaje que les asignan?
¿Por qué se continúa aplicando principios didácticos correspondientes a metodologías obsoletas, en lugar de ajustar las prácticas evaluativas a los principios didácticos contemporáneos?
- 4
- 5 ¿Qué características debe tener una evaluación formadora?
- 6 ¿En qué se diferencia la evaluación formadora de los otros tipos de evaluación tradicional?
- 7 ¿Cómo pueden los maestros conocer la estrategia que el estudiante utiliza para resolver determinada tarea y comprender las causas de las dificultades para ejecutar la tarea?
- 8 ¿Qué estrategias son los más fiables para determinar el éxito o el fracaso escolar de los estudiantes?
- 9 ¿Cómo se hace para evaluar a todos los estudiantes sin desconocer la diversidad que se presenta en el aula?
- 10 ¿Cómo se adapta la enseñanza en función del progreso y de las dificultades de los estudiantes?
- 11 ¿Qué ajustes se pueden realizar para que los estudiantes alcancen con éxito los aprendizajes y se motiven a aprender a aprender?
- 12 ¿Por qué creen que no se realizan con frecuencia estrategias adecuadas para que los estudiantes cuestionen sobre su conocimiento, se concienticen y tomen control de su proceso de aprendizaje, reconozcan cuáles son sus aciertos y dificultades y, realicen ajustes oportunamente en su proceso de aprendizaje, en lugar de creer que la evaluación es una tarea que es solamente responsabilidad del profesorado?
- 13 ¿De qué forma se puede implicar al estudiante en el contrato didáctico para llevar a cabo los procesos de aprendizaje y de evaluación?
- 14 ¿Cómo hacen para aprovechar los errores de los estudiantes para ajustar el proceso de aprendizaje y evaluación?
- 15 ¿Qué estrategias utiliza el estudiante para anticipar y planificar sus tareas de aprendizaje y evaluaciones?
- 16 ¿Qué papel cumple la interacción en el aula en el proceso de evaluación y cómo se puede realizar?

Anexo 7. Primera matriz_ Registro sistematizado de la información

INFORMACIÓN APORTADA EN LA ENCUESTA APLICADA A DOCENTES			
Pregunta	Segmento informativo o relato	Palabras clave	Categoría(s)
1. ¿Cuál(es) concepción(es) de evaluación del aprendizaje prevalece(n) durante sus labores docentes?	Que la evaluación es proceso continuo, dinámico y formativo, pero nunca sancionatorio. (EM1MA)	Proceso continuo, dinámico y formativo No sancionatorio	Características y finalidades de la evaluación
	En mi labor docente prevalece la evaluación por competencia y la evaluación sumativa. (EM2LC)	Evaluación por competencia Evaluación sumativa	Comprensión procesual humanista Visión comprensiva eficaz
	Evaluación Formativa, donde cada parte del proceso es importante para observar las interacciones con el aprendizaje tanto de manera individual como colaborativa; así mismo, la motivación del estudiante, el reconocimiento de sus expectativas e intereses, la didáctica y estrategias, junto con el ambiente de aula apropiado, crean un escenario propicio para el aprendizaje y para la evaluación del mismo. (EM3IN) Durante mi labor docente utilizo como eje la evaluación formativa, teniendo como punto de referencia la conciencia sobre el proceso de aprendizaje mismo por parte de los alumnos. (EM2IN)	Evaluación formativa observación en el proceso Interacción con el aprendizaje Interacción individual y colaborativa Motivación del estudiante Reconocimiento de expectativas e intereses Didáctica y estrategias Ambiente de aula apropiado Escenario propicio para aprender y evaluar Evaluación formativa Conciencia sobre el proceso de aprendizaje (estudiantes)	Importancia de las interacciones Ambiente propicio para el aprendizaje y la evaluación Reconocimiento y respeto por la individualidad Reflexividad sobre los procesos de aprendizaje
	Una evaluación formativa basada en la realimentación, en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y en el proceso metacognitivo por parte de los estudiantes y del mismo profesor. (EM4SO)	Evaluación formativa Realimentación Cumplimiento de objetivos Proceso metacognitivo (estudiantes y maestros)	Conciencia sobre el proceso de aprendizaje y evaluación Pautas curriculares Comprensión procesual humanista
	Como herramienta para verificar el alcance de estándares educativos (EM5CI)	Verificación alcance estándares	Reflexividad sobre los procesos de aprendizaje
	La evaluación que prevalece es la del proceso desarrollado desde un enfoque formativo. Sin embargo, los sistemas	Procesual Formativa Sumativa Adaptación al sistema	

	institucionales de evaluación sumativa y se hace necesario adaptarse al sistema (EM6TI)		
2. ¿Cuál es el propósito que usted como maestro persigue con la evaluación?	Conocer el avance de los procesos. Saber el nivel de aprendizaje que los estudiantes han alcanzado y caracterizar las competencias y habilidades que han adquirido, para finalmente asignar una nota (no es mi prioridad). (EM1MA)	Conocer nivel de avance proceso Caracterizar competencias y habilidades Asignar nota (no es prioridad)	Seguimiento de procesos Caracterización de competencias y habilidades
	Hacer seguimiento al progreso y el nivel de comprensión de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos para realizar la retroalimentación en el momento que lo requiera. (EM2LC)	Seguimiento al proceso Seguimiento nivel de comprensión Realimentación permanente	
	Que la evaluación responda a las metas y objetivos del área y que me permita identificar el avance en los procesos de aprendizaje, el análisis de resultados y la implantación de nuevas estrategias. (EM3IN) El principal propósito que persigo es que los estudiantes sean conscientes y capaces de explicar y ejecutar lo que saben a través de sus propios medios, sin caer en la repetición memorística. (EM3IN)	Responder a metas y objetivos de área Identificar avances en procesos Análisis de resultados Implantación de nuevas estrategias Ser consciente Capaz de explicar y ejecutar el saber No repetición memorística	Explicación consciente de procesos, conocimientos y resultados
	Que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas que le permitan desenvolverse en diferentes situaciones de la cotidianidad. (EM4SO)	Desarrollar habilidades cognitivas Desenvolverse en diferentes situaciones cotidianas	habilidades cognitivas para la cotidianidad seguimiento de procesos para mejorar
	Verificar logros alcanzados (EM5CI)	Verificar logros	
	Desde la practica la evaluación permite hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes para determinar los avances e identificar necesidades e intereses de	Seguimiento del proceso de aprendizaje Determinar avances Identificar necesidades e intereses Implementar estrategias Mejorar enseñanza y	

	los estudiantes e implementar estrategias que permitan mejorar tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.(EM6TI)	aprendizaje	
3. ¿Qué es para usted la evaluación formadora?	Es una evaluación que mide no solo el nivel de aprendizaje de los conceptos, sino la aplicación de los mismos en contextos concretos. Además, la evaluación formativa le permite al estudiante conocer sus falencias y mejorarlas. (EM1MA)	Mide nivel de aprendizaje Nivel de conceptos aplicación en contextos concretos Confusión formativa vs formadora Conocer falencias y mejorarlas	Exploración del saber en contexto Exploración de capacidades
	La evaluación formadora es aquella que permite que el estudiante sea quién se evalúe y reconozca cuales son debilidades para que pueda reforzarlas y mejorar en estas. (EM2LC)	Evaluación desde el estudiante Autorreconocimiento de debilidades Reforzar y mejorar	Formación progresiva hacia la autonomía
	La que permite que el estudiante desarrolle su autonomía, fortalezca sus habilidades, explore sus realidades y oportunidades de aprendizaje, y reconozca sus capacidades, enfrentando diversas situaciones y aportando soluciones desde sus conocimientos y la interacción con sus pares. (EM3IN) Por el término formador entiendo un proceso individual que cuenta con un guía que acompaña a un sujeto-aprendiz para que este se forme como sujeto-pensante a través de diferentes etapas de aprendizaje.(EM3IN)	Desarrollar autonomía Fortalecer habilidades Explorar realidades Oportunidades de aprendizaje Reconocer capacidades Enfrentar diversas situaciones Aportar soluciones Conocimientos e interacción con pares Proceso individual Guía acompañante(maestro) Sujeto-aprendiz Formar sujeto pensante Etapas de aprendizaje	
	La interpreto como un proceso de aprendizaje que vincula la participación activa del estudiante, el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales, sin dejar al lado las convivenciales y la formación del Ser. En este proceso, el estudiante se hace consciente de sus	Proceso de aprendizaje Participación activa (estudiante) Desarrollo de habilidades cognitivas habilidades procedimentales Habilidades convivenciales Formación del ser Hacerse consciente de	Desarrollo consciente de habilidades triádicas para la formación del ser Importancia de la interacción y los procesos interactivos

	potencialidades y de sus dificultades, tratando en lo posible de ser una mejor versión de sí mismo.(EM4SO)	potencialidades y dificultades (estudiante) Tratar de ser mejor versión de sí mismo	Integración del conocimiento al entorno Transformación de conceptos
	Determinar los aprendizajes a través de los procesos interactivos y el refuerzo de aquellos que no se lograron (EM5CI)	Determinar aprendizajes Procesos interactivos Refuerzo de lo no alcanzado	
	La evaluación formadora es aquella que evidencia el proceso que llevan los estudiantes, los avances en contenidos, los desempeños alcanzados, los alcances y lo que hace falta por aprender, el cómo se integra los conocimientos, las habilidades y las destrezas que le permiten aplicar lo aprendido a sus contextos y en su entorno; de igual forma pueden transformar sus preconcepciones y tomar interés por nuevos temas(EM6TI)	Proceso de los estudiantes Avances en contenidos desempeños alcanzados o no Cómo integrar lo aprendido al contexto y entorno Transformar preconcepciones Tomar interés por temas nuevos	
4. ¿Qué elementos toma en cuenta al realizar un proceso evaluativo con finalidad formadora?	Partir del nivel de conocimiento de cada estudiante (dado por la evaluación diagnóstica), tener en cuenta su contexto, analizar sus avances, seguir las actividades que desarrolla de manera autónoma y valorar su interés. (EM1MA)	Partir de conocer estudiante Evaluación diagnóstica Contexto estudiante Analizar avances Seguir actividades desarrollo autónomo valorar interés	Interés en el sujeto aprendiz, su contexto y su desarrollo
	En primer lugar, les explico qué busco evaluar, es decir les presento el objetivo de la actividad. En el momento de realizar la revisión de la actividad, intercambio los trabajos, realizo la retroalimentación y ellos colaboran en la revisión del trabajo de uno de sus compañeros. Finalmente, yo reviso los trabajos y se los devuelvo para que ellos realicen su autoevaluación y corrijan en lo que fallaron. (EM2LC)	Explicación objetivo Intercambio de trabajos Retroalimentación Co-revisión en pares Revisión de trabajos Autoevaluación, autocorrección de errores	Valoración interactiva y autorregulatoria de las evidencias de aprendizaje
	Que sea integral, reflexivo y continuo. (EM3IN) La claridad de los procesos	Integral, reflexivo y continuo Claridad en el proceso y el	Reflexión dinámica del proceso

	inherentes al objeto de conocimiento que se esté estudiando. (EM3IN)	objeto de conocimiento	
	Las habilidades metacognitivas del estudiante; que reflexione sobre sus avances, sus dificultades, que se pregunte del por qué de las cosas y busque soluciones ante las adversidades y situaciones de conflicto cognitivo y convivencial. (EM4SO)	Habilidades metacognitivas (estudiante) Reflexione sobre avances y dificultades Preguntarse sobre el por qué Buscar soluciones (adversidades y situaciones de conflicto cognitivo y convivencial)	Reflexión metacognitiva del proceso Búsqueda de respuestas y soluciones
	Los pre-saberes, los saberes, los estándares y las competencias que debe adquirir el estudiante. (EM5CI)	Pre-saberes saberes Estándares competencias	Conocimiento estándar y preconcebido
	Tengo en cuenta contenidos, procesos, recursos, aplicación, producción de otros saberes, retroalimentación y aplicación en otros temas, sobre todo el desempeño y creatividad en la aplicación. Dada la naturaleza práctica de la asignatura que dirijo se tiene en cuenta la creatividad, que resuelvas problemas y situaciones técnicas que evidencien el aprendizaje, seguir instrucciones con sentido y no solo repetirlas.(EM6TI)	Contenidos Procesos Recursos Aplicación en otros temas Producción de otros saberes Retroalimentación Creatividad Resolución de problemas y situaciones Técnicas de aprendizaje Seguir instrucciones con sentido	Aplicación y creación de saberes Condiciones de calidad de los productos de enseñanza y aprendizaje
5.¿Cuál es el rol del maestro al efectuar la evaluación desde la visión formadora?	Presentar al estudiante los conceptos que debe adquirir y las habilidades que debe alcanzar (objetivos de aprendizaje), mediar en el proceso de aprendizaje, con la utilización de estrategias innovadoras, medir los avances con instrumentos de evaluación dinámicos y retroalimentar para que el estudiante reconozca sus dificultades y trabaje en ellas.(EM1MA)	Presentar conceptos y habilidades a alcanzar Presentar objetivos Mediar aprendizaje Uso de estrategias innovadoras Medir avances Usar instrumentos de evaluación dinámicos Retroalimentar Reconocer dificultades y superación	Sujeto guía y mediador del saber y del hacer
	El rol del maestro es el de facilitador, es decir, ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y actitudes positivas hacia el aprendizaje, en lugar de	Facilitador Ayuda al desarrollo /habilidades y actitudes positivas No solo asignar calificaciones	Sujeto guía y mediador del ser

	simplemente asignar calificaciones.(EM2LC)		
	El maestro es un orientador, un agente dinamizador, innovador y motivador. (EM3IN) Acompañar y mediar en las etapas del proceso de aprendizaje que presenten dificultades, sin caer en un rol de solucionador de problemas.(EM3IN)	Orientador Agente dinamizador Innovador Motivador Acompañar y mediar etapas y dificultades proceso de aprendizaje no solucionador de problemas	acompañante dinamizador de situaciones de aprendizaje
	Mediador para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el estudiante. Es la persona que guía al estudiante en la búsqueda de su ser como estudiante, como aprendiz y qué puede hacer con ese aprendizaje.(EM4SO)	Mediador (habilidades metacognitivas: estudiante) Guía en búsqueda del ser (estudiante, aprendiz) Guía (qué hacer con el aprendizaje)	Mediador metacognitivo
	Planear las actividades, aplicar y analizar las evidencias recolectadas, retroalimentar los resultados y ajustar las metodologías según las necesidades del estudiante. (EM5CI)	Planear, aplicar y analizar evidencias Retroalimentación de resultados Ajustar metodologías según necesidades estudiantiles	Planeador estratégico
	El rol del maestro es de planear, aplicar, recoger evidencias de aprendizaje ,asesorar y orientar el proceso, reconocer que el estudiante tiene habilidades y conocimientos y que se necesitan elementos para poner en escena esos conocimientos, también el docente debe manejar relaciones horizontales entre alumno y docente, en un proceso donde aprenden juntos(EM6TI)	Planear, aplicar, recoger evidencias de aprendizaje Asesorar y orientar proceso Reconocer habilidades y conocimientos Manejar relaciones horizontales Aprender juntos	Compañero asesor de aprendizajes
6.¿De qué forma se puede evaluar a los estudiantes sin desconocer la diversidad en el aula?	Partiendo del nivel de conocimiento de cada uno, teniendo en cuenta su contexto, sus habilidades, sus avances y su responsabilidad e interés.(EM1MA)	Partir del nivel de conocimiento Tener en cuenta contexto Tener en cuenta habilidades, avances, responsabilidad, interés	Múltiples miradas a múltiples objetos
	Utilizando diferentes estrategias de evaluación como: evaluaciones escritas, proyectos, presentaciones	Evaluaciones escritas Proyectos Presentaciones orales Debates	Modalidades evaluativas diversas

	orales, debates, portafolios, evaluaciones prácticas, entre otros. (EM2LC)	Portafolios Evaluaciones prácticas	
	Aplicando diversas estrategias de evaluación, observando aquellas que funcionan para las características del grupo, haciendo de esta una experiencia participativa y dando flexibilidad en los ritmos de aprendizaje, y teniendo en cuenta en todo momento el desarrollo de las competencias del área. (EM3IN) Al proveer la oportunidad de que los alumnos encuentren el medio y/o canal por el cual puedan expresar sus ideas de la mejor forma. No obstante, en el caso de tratar con objetos de conocimiento específicos (como lo son ejercicios de escritura de textos con características definidas) pueden favorecerse los espacios de discusión y crítica cooperativa para que los alumnos fortalezcan sus debilidades al interactuar con sus pares, al igual que con el docente. (EM3IN)	Diversidad en estrategias de evaluación Observar cuáles funcionan según el grupo Experiencia participativa Flexibilidad en ritmos de aprendizaje Desarrollar competencias del área Proveer oportunidades Encontrar medio para expresarse Favorecer espacios de discusión y crítica cooperativa Fortalecer debilidades Interacción con pares y docente	Flexibilización pedagógica Espacios favorecedores para la discusión, la crítica y la interacción Estrategias multimodales y funcionales
	Utilizando diferentes estrategias de valoración de los aprendizajes; actividades auditivas, de observación, de síntesis, procedimentales, experimentales que permitan a todos los estudiantes evidenciar lo que han aprendido de acuerdo con sus destrezas y habilidades.(EM4SO)	Estrategias de valoración variadas Actividades auditivas, de observación, síntesis, procedimentales, experimentales Evidenciar lo aprendido según destrezas y habilidades	Estrategias de valoración variadas y desafiantes
	Haciendo lectura de contexto, reconociendo las	Lectura de contexto Reconocer necesidades	Lectura integral de

	necesidades del estudiante y las diversas formas de aprendizaje. (EM5CI)	de estudiantes Reconocer formas de aprendizaje	contexto
	Dando la importancia a los intereses de los estudiantes y reconociendo realmente la diversidad porque a veces solo queda en el discurso y al planear estrategias de evaluación se utilizan las mismas porque esto implica mayor trabajo para el docente, tener en cuenta los referentes, pero trabajar al ritmo del estudiante pero con procesos planeados y sustentados con metas de aprendizaje.(EM6TI)	Intereses de estudiantes Reconocimiento de la diversidad Planeación diferente es mayor trabajo docente Trabajar al ritmo del estudiante Procesos planeados con metas de aprendizaje	Fortalezas y complicaciones de la planeación diferenciada
7. ¿Qué otras estrategias utiliza con mayor frecuencia y han sido exitosas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?	Evaluaciones escritas y orales, participación en clase, juegos matemáticos, pero, sobre todo, explicación de aplicación de conceptos en situaciones reales, de manera presencial e individual. (EM1MA)	Evaluación escrita Evaluación oral Juegos matemáticos Explicación de aplicación de conceptos en situaciones reales Explicación presencia e individual	Estrategias diversificadas para el éxito escolar
	La estrategia que utilizo con frecuencia es, una vez realizada la actividad evaluativa, realizo la retroalimentación y luego pido a los estudiantes que realicen las correcciones y amplíe sus respuestas argumentando el porqué de las respuestas. Otra es realizar el seguimiento del avance del estudiante. (EM2LC)	Retroalimentación inmediata Corrección inmediata Ampliación de respuestas con argumentación Seguimiento avances	Retroacción positiva
	El co-working, y la articulación con otras áreas como agroecología, ciencias sociales y naturales, proyectos de aula y el uso de herramientas TIC. (EM3IN) La creación de material que pueda ser mostrado a una audiencia real y que no se centre únicamente en dinámicas de clase. (EM3IN)	Coworking Articulación con otras áreas Uso de herramientas TIC Crear material real Socialización de producciones No centrarse sólo en dinámica de clase	Interdisciplinariedad pedagógica

	El diálogo basado en el respeto. Desde ciencias sociales, se realizan actividades de discusión, de participación activa, a través del diálogo socrático que permite indagar y buscar alternativas de solución en los estudiantes para lograr su participación activa. Desde mi punto de vista, en el aula debe primar la confianza, la disciplina, donde exista escucha activa y se evidencie un ambiente democrático.(EM4SO)	Diálogo Respeto Actividades de discusión participación activa Diálogo socrático Indagar y buscar alternativas de solución Confianza Disciplina Escucha activa Ambiente democrático	Ambiente de aula democrático
	Implementando los DUA y los PIAR que permiten la inclusión y el fortalecimiento de las debilidades.(EM5CI)	Implementar el DUA y el PIAR Estrategias de inclusión Fortalecimiento de debilidades	Estrategias de atención a la diferencia
	El trabajo en equipo y cooperativo. y sobre todo desde la evaluación identificar otras formas que sean eficaces para los mismos grupos. Es recomendable hacer un diagnóstico y empezar aplicar la evaluación y durante le procesos identificar fortalezas y debilidad e ir adaptando para las siguientes evaluaciones. Cuando identifico alegría y motivación en los estudiantes. La evaluación por los mismos integrantes del grupo es eficiente, la socialización de los procesos hace que la evaluación (EM6TI)	Trabajo en equipo Trabajo cooperativo Evaluar con otras formas más eficaces para los grupos Diagnóstico Durante el proceso identificar fortalezas y debilidades Adaptar las nuevas evaluaciones Identificación de estados de ánimo positivos (alegría y motivación) Autoevaluación grupal Socialización de procesos	Visión de equipo
8. ¿De qué forma se establecen los objetivos de aprendizaje ?	Tomando como referencia los estándares del MEN, los Derechos básicos de aprendizaje DBA, el contexto de los estudiantes y sus expectativas. (EM1MA)	Referentes: estándares MEN, DBA, contexto estudiantil y expectativas (estudiantes)	Referentes de calidad y realidad
	Para establecer los objetivos de aprendizaje, se debe tener en cuenta el propósito de lo que se quiere enseñar, el nivel del desempeño y deben ser específicos y muy	Propósito a enseñar, Nivel de desempeño Especificidad y claridad	Criterios para el establecimiento de objetivos de aprendizaje

	claros (EM2LC)		
	Teniendo en cuenta las competencias, desarrollo de habilidades y objetivos del área, el PEI, el PMI, los resultados de las pruebas internas y externas. (EM3IN) Depende de la naturaleza del objeto de conocimiento con el que se está trabajando, el nivel de escolaridad de los aprendices y las herramientas disponibles para el desarrollo de las actividades. (EM3IN)	Competencias Desarrollo de habilidades y objetivos del área PEI/PMI Resultados pruebas internas y externas Según Objeto de conocimiento Nivel de escolaridad (aprendiz) Herramientas disponibles	Características endógenas
	No sé si entiendo bien la pregunta. Los objetivos de aprendizaje se establecen a partir de la planeación que fundamenta la coherencia del proceso formativo. Es decir, se toman lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, matrices de referencia y cuadernillos de la prueba saber 11° correspondientes al área de ciencias sociales y se crean a partir de la asignatura específica, en mi caso: ciencias económicas. (EM4SO)	Planeación Coherencia del proceso formativo Lineamientos curriculares Estándares básicos de competencias Matrices de referencia Cuadernillos de Prueba Saber	Referentes de calidad
	Teniendo en cuenta los estándares, competencias y DBA establecidos por el Ministerio de Educación (EM5CI)	Según estándares, competencias y DBA Referentes curriculares	
	Realmente no trabajo por objetivos, lo que hago es que identifico los referentes nacionales basados en competencias y evidencias de desempeño, luego reconozco las competencias digitales clave a nivel mundial que para el caso de tecnología las enfoco en alfabetización computacional, pensamiento tecnológico, pensamiento	No objetivos Referentes nacionales: competencias, evidencias, desempeño: competencias digitales clave Reconocimiento de aprendizajes básicos	Referentes de calidad según área disciplinar

	computacional y ciudadanía digital, los integro y reconozco aprendizajes básicos (EM6TI)		
9.¿Cómo hace para que el estudiante se apropie de los objetivos de aprendizaje ?	Mostrando la importancia de los conceptos y su aplicación en situaciones relacionadas con su contexto y utilizando estrategias de aprendizaje dinámicas. (EM1MA)	Mostrar importancia del concepto Aplicación a situaciones contextuales Estrategias de aprendizaje dinámicas	Significado práctico del objetivo Claridad y repetición clave para la apropiación del objetivo
	Planteo objetivos claros y los repito constantemente. (EM2LC)	Objetivos claros Repetición constante	
	Primero debe conocerlos, saber su justificación y propósito, e identificar que toda actividad, tarea, evaluación, proyecto, y demás apuntan hacia el logro de estos objetivos como un engranaje. (EM3IN) A través de la práctica continua y la evaluación periódica. (EM3IN)	Conocerlos Saber justificación y propósito Reconocimiento Engranaje (actividad, tarea, evaluación, proyecto, etc.) Práctica continua Evaluación periódica	Engranaje pedagógico
	Al principio del período se les entrega una matriz de evaluación en donde se especifican las dimensiones cognitivas, procedimental, de formación del ser, social a valorar. Cuando se inicia la clase se les indica tanto de manera oral como en la guía de aprendizaje cuál es el objetivo que se trabajará. Al finalizar, hacemos realimentación sobre lo que se trabajó en la clase, se pregunta qué aprendieron y se relaciona con el objetivo planteado inicialmente.(EM4SO)	Inicio periodo: Matriz de evaluación (cognitiva, procedimental, formación del ser, social) Inicio clase: oral y guía Finalizar: realimentación (trabajo, aprendizaje: objetivo)	Instrumentos de planeación orientadores del aprendizaje y la evaluación
	Con el uso de diversas herramientas que permitan la interacción, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias.(EM5CI)	Herramientas: Interacción Trabajo colaborativo Desarrollo de competencias	Trabajo interactivo
	Estructuro guías, que me permiten ir evaluando el proceso según el ritmo del estudiante. solo en el proceso evaluativo me doy cuenta los cambios a realizar y se va mejorando	Estructuración de guías evaluar proceso según ritmo de aprendizaje Tener en cuenta: tiempo, recursos, presaberes, nuevos conocimientos, diseño, uso de	Instrumentos de planeación orientadores del aprendizaje y la evaluación

	en el camino, tengo en cuenta tiempo, recursos, presaberes, nuevos conocimientos, diseño, uso de aplicaciones, uso de elementos físicos y socialización de procesos (EM6TI)	aplicaciones, elementos físicos, socialización de procesos	
10. ¿Qué hace para que el estudiante sea consciente de cómo aprende, antes, durante y después de la evaluación?	Haciendo seguimiento a los procesos de aprendizaje de manera individual para que fortalezca sus habilidades y reconozca sus debilidades. (EM1MA)	Seguimiento individual procesos Fortalecer habilidades Reconocer debilidades	PROBLEMA No es una acción o pregunta común para los docentes
	Sinceramente, nunca había pensado en esto. Pero creo que lo hago cuando: El antes: cuando hago preguntas sobre saberes previos. Durante: Cuando les pregunto qué han entendido, o cuando realizan organizadores gráficos sobre el tema. Después: cuando realizo la retroalimentación y les pido que se autoevalúen y corrijan (EM2LC)	Reflexión pedagógica no común Preguntar presaberes Preguntar comprensión Organizadores gráficos Retroalimentación Autoevaluación corrección	Planeación consciente y reflexiva del aprendizaje y la evaluación
	Debe existir espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que propicien el autoanálisis, la reflexión, aspectos por mejorar, las fortalezas individuales y grupales. (EM3IN) Cada proceso debe iniciarse con un ejercicio de exploración de saberes que le permitan al estudiante ser consciente del punto en el que se encuentra al iniciar un proyecto o ruta de aprendizaje. Igualmente, deben existir revisiones periódicas que permitan realizar correcciones de las actuaciones y sobre los productos de aprendizaje que se hayan comenzado a desarrollar. Al final del proceso, el producto elaborado debe ser	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación Autoanálisis Reflexión Aspectos por mejorar Fortalezas individuales y grupales Exploración de saberes Ser consciente del punto de inicio(estudiante) Revisiones periódicas Realizar correcciones: actuaciones y productos de aprendizaje Correcciones de avances Compartir producto con audiencia Interacción público-estudiante Evaluación de productos Propia percepción Evaluación del docente Y evaluación de audiencia	Coexistencia de diversos tipos de evaluación y autogestión del aprendizaje Evaluación interactiva

	compartido a una audiencia o público que pueda interactuar con él y evaluarlo. De esta forma, el estudiante tendrá como referencia su propia percepción del proceso, la evaluación del docente y la de la audiencia que interactuó con su producto. (EM3IN)		
	Personalmente, trato de evaluar las dimensiones durante cada una de las clases. Trato de realizar guías que involucren diferentes actividades de acuerdo con las inteligencias múltiples para que se les facilite según sus destrezas y potencialidades. Entonces, antes del proceso de aprendizaje, planeo guías con diferentes acciones; durante la clase, planteo preguntas, en ocasiones con ayuda de recursos informáticos (páginas web para interacción, por ejemplo), los estudiantes participan de acuerdo con la temática. Generalmente, después de una evaluación escrita, realizo la realimentación que les permita identificar las respuestas erróneas y por qué creyó que era esa la respuesta. (EM4SO)	Evaluar dimensiones (cada clase) Guías inteligencias múltiples (destrezas y potencialidades) Antes: planeación guías con diversas acciones, Durante: plantear preguntas (recursos informáticos) Realimentación: identificar errores y explicación de respuesta	Instrumentos evaluativos diversos
	A partir de la retroalimentación se definen las metas alcanzadas y cómo mejorar. (EM5CI)	Retroalimentación Metas alcanzadas y cómo mejorar	Etapas para la retroalimentación
	Utilizo portafolios físicos y digitales, socializo desde el comienzo del periodo los momentos evaluativos y las formas, utilizo rubricas, durante el proceso hago seguimiento y después socializo indicando fortalezas y desaciertos. buen también se da espacio para la recuperación. (EM6TI)	Uso de portafolios físico y digitales Socialización al inicio del periodo de los momentos evaluativos Uso de rúbricas Seguimiento durante el proceso socialización de fortalezas y desaciertos Recuperación de aprendizajes	
11. ¿Cómo	Planeando al inicio de cada	Planeación de ciclo	

realiza la regulación de la enseñanza con base en la evaluación?	ciclo, la enseñanza de los conceptos y procesos de mayor relevancia y ajustando dicha planeación, según las dificultades, imprevistos y ritmos de aprendizaje. (EM1MA)	Enseñanza conceptos Procesos relevantes Ajustar planeación (ritmos, dificultades, imprevistos)	Ajustes a la planeación
	La regulación la realizo analizando los resultados de las evaluaciones para ajustar los objetivos de enseñanza. Identificando los estudiantes que necesitan intervenciones específicas. Realizando la retroalimentación para ayudar a los estudiantes a comprender sus fortalezas, debilidades y a tomar medidas para mejorar. (EM2LC)	Análisis de resultados Ajuste de objetivos Identificar estudiantes con necesidades de intervención específica Retroalimentación Identificar fortalezas, debilidades y medidas para mejorar(estudiante)	Proceso de regulación
	Teniendo en cuenta los resultados plantear nuevas estrategias, mejorar las que han funcionado y estableciendo espacios para la retroalimentación y procesos de nivelación. (EM3IN) La evaluación al ser periódica debe mantener un registro que le permita al estudiante volver a ella para considerar los puntos en los que debe mejorar y sobre los cuales ha presentado aciertos. (EM3IN)	Nuevas estrategias Mejorar las que funcionan Espacios retroalimentación Procesos de nivelación Registro escrito Volver a revisar puntos Corregir para mejorar Revisar aciertos	Actividades de nivelación como regulación
	Mis estudiantes saben que los evalúo diariamente y en todo momento: puntualidad, uso de vocabulario, participación en clase, entrega de trabajos, actitud frente a la clase y creo que es mi manera de regularla. Están tan acostumbrados que no necesito amenazarlos con una evaluación, porque saben que desde que ingresan al aula, inicia el proceso de observación.(EM4SO)	Evaluación diaria y en todo momento Puntualidad Uso de vocabulario Participación Entrega de trabajos Actitud	Regulación constante
	Se le da a conocer al estudiante las deficiencias	Dar a conocer deficiencias y cómo superarlas	Diagnóstico propositivo

	que ha tenido y la forma de superarlas (EM5CI)		
	La regulación se hace con los pares de los equipos de trabajos, cuando desarrollan por ejemplos sus proyectos de robótica se ayudan y evalúan, de igual forma trabajan colaborativamente con ejercicios de programación en donde mediante aplicaciones se favorece el trabajo entre pares. También de acuerdo a los tiempos se va evaluando el proceso en cada uno de los momentos de la guía.(EM6TI)	Entre pares, en los equipos de trabajo Ayuda y autoevaluación en equipos colaborativos Evaluación de los momentos de la guía	Regulación entre pares
12. De qué forma los estudiantes se apropian de los criterios de evaluación?	Presentándolos al inicio del año escolar, recordándolos durante todo el proceso de aprendizaje y teniéndolos en cuenta durante los procesos evaluativos. (EM1MA)	Presentar al inicio año Recordar en el proceso Tenerlos en cuenta en evaluación	Frecuencia estratégica
	Comunicándoles claramente los criterios de evaluación al comienzo de la actividad. Dándoles ejemplos concretos de lo que se busca que ellos aprendan. Realizando la retroalimentación constante. (EM2LC)	Comunicación clara al iniciar Ejemplos concretos Retroalimentación constante	Comunicación pertinente
	Cuando el docente los socializa, es consecuente en su práctica docente con lo planteado, tienen sentido para el estudiante y están de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. (EM3IN) Al utilizarlos ellos mismos como herramienta de autorreflexión al entregar las evidencias de su proceso. (EM3IN)	Socialización Acordes con los objetivos Usarlos para autorreflexión Autorreflexionar evidencias	socialización autorreflexiva
	Esta pregunta, se relaciona con la anterior. Desde el principio del año escolar soy enfática en que la evaluación se realizará en cada clase y durante la hora de la misma. Y cumplo durante todo el año con lo que se ha dicho. Reconocen que la participación activa es	Al inicio de año escolar En clase y a todo momento Participación activa Cumple lo dicho Conscientes del objetivo	Retroalimentación constante del objetivo

	importante, si están tanto tiempo en el celular, me lo entregan por iniciativa propia; son conscientes del objetivo al ingresar al aula. (EM4SO)		
	Mediante la autoevaluación realizada en cada periodo académico el estudiante participa reconociendo sus debilidades y aspectos en los que debe mejorar.(EM5CI)	Autoevaluación por periodo Reconoce debilidades y aspectos por mejorar	Autoevaluación constante
	Se establece cada vez que se inicia una guía con los aprendizajes, se evidencias los momentos y productos a evaluar y se incluye un rubrica de aprendizajes, se hacen explícitos cada uno de los criterios que se incluyen en los portafolios y además en la plataforma se identifican en la plataforma institucional (EM6TI)	Al inicio de la guía Explicitación de los momentos, productos y rúbrica de aprendizaje Explicitación de criterios en los portafolios Publicación en la plataforma institucional	Explicitación clara y repetitiva
13.¿Qué tipo de actividades utiliza con frecuencia para motivar a los estudiantes a aprender a aprender?	Hablarles de la importancia del conocimiento en todos los aspectos de la vida, resaltando las habilidades que cada uno posee, hablándoles de la vida de personas exitosas en el ámbito personal y laboral. (EM1MA)	Destacar importancia en aspectos vida Resaltar habilidades individuales Hablar de personas exitosas Reconocimiento público de logros personales y habilidades	Reconocimiento público de logros personales y habilidades
	Trato de utilizar diferentes estrategias en el momento de la transferencia, tales como videos, discusiones, trabajo en grupo. Reconociendo públicamente en el aula los logros de los estudiantes, ya sean pequeños. (EM2LC)	Videos, discusiones, trabajo en grupo Reconocimiento público de logros	
	Juegos, actividades grupales competitivas, evaluaciones con desafíos y proyectos de aula por período. (EM3IN) El trabajo cooperativo, la investigación en clase, el juego de roles, la evaluación entre pares, la elaboración	Juegos Actividades grupales y competitivas Evaluación con desafíos Proyectos de aula Trabajo cooperativo Investigación en clase Juego de roles Evaluación entre pares Elaboración de material	Apoyo en medios tecnológicos y gamificación

	de material de clase.(EM3IN)		
	Utilizo multimedia (videos explicativos, videos sobre situaciones, imágenes, gráficos, podcast), lectura en voz alta, explicación de palabras nuevas, resaltar en las guías palabras o frases claves; utilizo herramientas digitales para la participación (wordwall, genially), trabajo en parejas, creación de pósters en canva; solución de guías durante la clase, estar atenta a las preguntas que realizan. (EM4SO)	Multimedia (videos explicativos, imágenes Gráficos, podcast, lectura en voz alta, Explicación vocabulario nuevo Resaltar palabras guía o claves Herramientas digitales Trabajo en parejas Creación de posters Solución de guías Atender las preguntas	Productos digitales y análogos Apoyo para la comprensión Productos de aprendizaje grupales
	Metodologías que permitan el trabajo en grupo, aplicación de actividades prácticas y de desarrollo de competencias, uso de las TIC en el aula.(EM5CI)	Metodología de trabajo grupal Actividades prácticas Uso de las TIC en aula	Actividades desafiantes, interesantes y competitivas
	Estrategias para motivar a los estudiantes aprender a aprender tienen relación con el uso de la tecnología y aplicaciones que le permitan desarrollar actividades gamificadas, uso de retos para satisfacer puntajes y que les permite competir con otros, trabajo en equipo, desarrollo de proyectos de robótica que impliquen el hacer y experimentar (EM6TI)	Uso de tecnología y aplicaciones gamificadas Retos competitivos en equipo, Proyectos de robótica y experimentación	Actividades gamificadas y con uso de tecnología Producción científica: Investigación, robótica y experimentación en el aula
14.¿Cómo implica a los estudiantes en un proceso de reflexión sobre el aprendizaje y los resultados de las evaluaciones del aprendizaje?	Calificando sus resultados y retroalimentando sus falencias de manera individual y presencial. Dándoles la oportunidad de corregir sus errores para obtener mayor conocimiento y mayor nota. (EM1MA)	Calificar resultados Retroalimentación individual de falencias Oportunidad de corregir errores Obtener mayor conocimiento y nota	Mediación entre pares
	Creo espacios de discusión para que los estudiantes se autoevalúen y se sientan seguros de compartir sus pensamientos y reflexiones sobre su aprendizaje sin temor a juicios negativos. Dedico tiempo a revisar con los estudiantes los resultados de los trabajos y	Espacios de discusión Autoevaluación Seguridad para compartir pensamientos/reflexiones Ambientes seguros Revisar resultados con estudiantes Invitación a reflexionar	Ambientes seguros para compartir

	evaluaciones para escucharlos e invitarlos a reflexionar. (EM2LC)		
	Promoviendo la autoevaluación reflexiva, procesos de reflexión a nivel grupal, llevándolos a la autocrítica, y estableciendo metas de aprendizaje. (EM3IN) Los estudiantes pueden implicarse al ser tomados en consideración para el establecimiento de los objetivos de aprendizaje. En teoría, si ellos establecen algunas de las rúbricas o criterios, podrían comenzar a tomar consciencia de las condiciones mínimas aprobatorias lo que los haría más conscientes al estar sujetos a rubricas propuestas por otros. De igual forma, deben recibir no solo retroalimentación por parte del docente, sino también de sus pares para abarcar una visión más holística del grado de aprehensión y de interiorización de los conocimientos.	Autoevaluación reflexiva Reflexión grupal Autocrítica Establecer metas de aprendizaje Ser tomados en consideración Al establecer objetivos de aprendizaje Establecer rúbricas o criterios(estudiantes) Tomar conciencia de condiciones mínimas Estar más consciente	Autogestionamiento del aprendizaje Participación consciente y voluntaria
	A partir de la realimentación y el proceso metacognitivo de su aprendizaje. Plantear preguntas ¿qué es lo más se le dificulta en la asignatura? ¿qué debe hacer para mejorar los aprendizajes en la asignatura? ¿Cuáles son las causas de la dificultad en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje? porque en ocasiones son conscientes que se debe a la inasistencia continua.(EM4SO)	Realimentación Proceso metacognitivo Planteamiento de preguntas (dificultades, qué hacer para mejorar, causas) Toma de conciencia	Reflexión metacognitiva Toma de conciencia con base en resultados
	Ayudando al estudiante a identificar y comunicar sus ideas y conocimientos sobre el tema. (EM5CI)	Ayuda para identificar y comunicar ideas y conocimientos	Apoyo para la comprensión y la comunicación
	Los estudiantes reflexionan sobre su trabajo cuando	Socialización del trabajo Apoyo con los	Apoyo en la otredad

	socializan el proceso, cuando durante el proceso se apoyan con compañeros para mejorar sus trabajos y solucionar dificultades en las actividades propuestas y cuando ya se termina el periodo con autoevaluación y la rúbrica que le permite ver los avances logrados y por su puesto las valoraciones que llevan en la plataforma (EM6TI)	compañeros para mejorar trabajo y solucionar dificultades Autoevaluación y rúbrica: avances y valoraciones	Instrumentos de apoyo para la autoevaluación
15. ¿Cómo implica a los estudiantes en el proceso de autoevaluación de sus aprendizajes?	Concientizándoles de la importancia de la autoevaluación, retroalimentando las actividades desarrolladas y dándoles la oportunidad de corregir sus errores. (EM1MA)	Concientizar importancia autoevaluación Retroalimentación actividades Oportunidad corregir errores	Importancia de la autoconciencia para corregir
	A partir de la utilización de rúbricas, realizando retroalimentación constante. (EM2LC)	Uso de rúbricas Retroalimentación constante	Instrumentos de apoyo para la retroalimentación constante
	Compartiendo momentos para conocer cómo van los procesos, las alertas tempranas en los resultados más bajos, los aspectos por mejorar, y el cumplimiento de los compromisos académicos y comportamentales. (EM3IN) Implico a mis estudiantes desde la autopercepción respecto a su propio ejercicio y de la autocrítica al cotejar sus resultados de aprendizaje con los criterios evaluativos propuestos desde las rúbricas de evaluación.(EM3IN)	Compartir momentos Conocer avance de procesos Alertas tempranas (resultados bajos) Aspectos por mejorar, cumplimiento compromisos académicos y comportamentales Autopercepción Autocrítica Cotejar resultados con criterios Cotejar con rúbricas	Identificación de alertas tempranas Autogestionamiento crítico del proceso de aprendizaje a partir de los resultados

	Al finalizar el período se les entrega una rúbrica de autoevaluación. Generalmente, se hace más intensa en el primer período porque empiezan a conocer sus debilidades; posteriormente, se les indica cuáles son las habilidades que deben desarrollar. Al finalizar cada clase, se les pregunta a varios estudiantes al azar lo que se trabajó y si se logró el aprendizaje planteado inicialmente.(EM4SO)	Final periodo: Rúbrica de autoevaluación Reconocimiento de debilidades, habilidades Preguntas al azar (qué se trabajó y si se logró el objetivo)	Verificación de objetivos/aprendizajes cumplidos Instrumentos de apoyo para la evaulación
	Con el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades se establecen estrategias para que el estudiante mejore en sus aprendizajes (EM5CI)	Reconocimiento de fortalezas y debilidades Estrategias para mejorar	Uso pedagógico de resultados
	La autoevaluación tiene como soporte la rúbrica de seguimiento del proceso que acompaña cada guía durante el periodo, debe reflejar las valoraciones que se encuentran en la plataforma durante el periodo; se generan dinámicas grupales en donde se manifiestan fortalezas y debilidades en las actividades propuestas y cuando cada uno puede expresar que aprendizajes ha tenido con un lenguaje cotidiano (EM6TI)	Autoevaluación: rúbrica de seguimiento en la guía con las valoraciones en plataforma Dinámicas grupales para identificar fortalezas y debilidades en su lenguaje	Instrumentos de apoyo para la autoevaluación Apoyo en el equipo para comunicar el aprendizaje
16. ¿Cómo implica a los estudiantes en un proceso de autorregulación de sus aprendizajes?	Observando sus niveles de avance y su interés por aprender. (EM1MA)	Observar niveles de avance Observar interés por aprender	Observación integral constante
	Pido a los estudiantes que reflexionen sobre lo que han aprendido, que identifiquen lo que necesitan mejorar y reconozcan sus logros. (EM2LC)	Reflexión sobre lo aprendido Identificar logros y aspectos por mejorar	
	Dándoles responsabilidades, oportunidades y herramientas. (EM3IN) En primer lugar, a través de entregas periódicas de	Dar responsabilidades Dar oportunidades Dar herramientas	Delegar responsabilidades Apoyo para la

	avances respecto al producto de aprendizaje que se encuentren elaborando. En segundo lugar, al cotejar los avances entre pares para visualizar su grado de progresión respecto al de los demás.(EM3IN)		autorregulación
	A partir de ejemplos propios y de preguntas abiertas durante y después de la clase. Se indaga también sobre el método de estudio o si en realidad no cuentan con uno. Después de conocer la situación, se les plantea algunos para que lo pongan en práctica. (EM4SO)	Dar ejemplos propios Preguntas abiertas (durante y después clase) Indagar por método de estudio Planteamiento de métodos de estudio	Técnicas de estudio y aprendizaje
	Cuando el estudiante reconoce la necesidad del aprendizaje para el desarrollo de su vida diaria.(EM5CI)	Reconocimiento del aprendizaje para su vida diaria	Reconocimiento del aprendizaje para su vida diaria
	Para que los estudiantes se autorregulen definitivamente utilizo plataformas con tiempos establecidos y también que le dan libertad de trabajar desde casa, en el colegio, de forma individual, en grupo , de tal forma que ellos mismos determinen el tiempo, espacio en el que desarrollaran sus actividades, durante clase se solicitan informes que evidencian el proceso y que están también disponibles a cualquier momento(EM6TI)	Plataformas con tiempos establecidos y con libertad de trabajar ubicuamente solos o en grupo Autoorganización Informes de evidencias del proceso disponibles permanentemente	Autoorganización
17. ¿Cuál es el rol del estudiante en la evaluación del aprendizaje desde la visión formadora?	Debe ser un actor dinámico en el proceso, que reconozca la importancia del aprendizaje y de la evaluación en su proceso de formación y que esté dispuesto a avanzar cada vez más, mediante la corrección de sus errores. (EM1MA)	Actor dinámico Reconocer importancia aprendizaje Reconocer importancia evaluación Dispuesto a avanzar más Dispuesto a corregir errores	Disposición para aprender
	El estudiante es un participante activo y autónomo en su propio proceso de aprendizaje. La evaluación se convierte en	Activo Autónomo Evaluación para el empoderamiento Evaluación guía el	Actuaciones proactivas hacia el aprendizaje

	una herramienta para empoderar al estudiante, guiar su desarrollo y promover una comprensión profunda de su aprendizaje. (EM2LC)	desarrollo Ayuda a comprensión	
	Es protagonista de su aprendizaje, es autónomo y responsable, debe tener motivación y tener objetivos y metas, y desarrollar las habilidades blandas para trabajar en equipo. (EM3IN) El estudiante debe llegar a ser un sujeto crítico con consciencia del aprendizaje como proceso. De igual forma, debe ser capaz de auto-regular su quehacer académico y de tomar medidas correctivas por propia cuenta.(EM3IN)	Protagonista de aprendizaje Autónomo Responsable Tener motivación Tener objetivos y metas Desarrollar habilidades blandas Trabajar en equipo Ser sujeto crítico Tener conciencia del aprendizaje Aprendizaje como proceso Autorregular quehacer académico Tomar medidas autocorrectivas.	Protagonismo crítico y responsable
	El rol es de una persona activa, que quiere realmente aprender; que busca información, que se actualiza; que, si no entiende, busca estrategias para lograr comprender; que lee y se pregunta sobre lo que lee; que se interesa por conocer su entorno y las posibilidades que tiene como ser humano pensante. (EM4SO)	Persona activa Quiere aprender Busca información Se actualiza Se esfuerza por comprender Busca estrategias Se pregunta Se interesa por conocer el entorno Conocer sus posibilidades como ser pensante	Acciones conscientes para aprender
	El estudiante debe ser participe de su evaluación a través de la autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes.(EM5CI)	Participación : Autoevaluación y autorregulación	Acciones conscientes para aprender
	Surge de los avances e intereses y ritmo del estudiante, el estudiante puede expresar otras formas de desarrollar el mismo proceso, y no solo repetir instrucciones, ejecuta los procesos, manifiesta sus aciertos y dificultades, compara los tiempos utilizados con las acciones propuestas, en las plataformas evidencia su aprendizaje, no debería verse solo por la nota o	Avances e interés, ritmo de aprendizaje, Proponer otras formas de desarrollar el proceso de aprendizaje Manifiestar aciertos y dificultades Comparar tiempos con acciones propuestas Trabajar no solo por la nota sino por aprender	Actitud propositiva y crítica

	calificación, pero el sistema institucional así lo determina cada acción desarrollada el estudiante pide su recompensa, sin embargo algunos lo hacen porque desean aprender (EM6TI)		
18. ¿Cómo utiliza la corrección de errores y la gestión de los aciertos de los estudiantes?	Que el estudiante reconozca sus errores y los corrija, es muy importante para mí y lo tengo en cuenta durante todo el ciclo de enseñanza, tanto para aumentar el nivel del conocimiento como para subir la nota. (EM1MA)	Reconocer errores Corregir errores Aumentar conocimiento Subir nota	Aceptación positiva del error
	La gestión de los aciertos la utilizo para felicitarlos y motivarlos a seguir avanzando en la construcción de su aprendizaje. En la corrección de los errores hago lo posible para que el estudiante reconozca en qué falló y a partir de la retroalimentación llegue a la respuesta correcta. (EM2LC)	Felicitaciones Motivación a seguir avanzando Reconocimiento de fallas Retroalimentación y corrección	Reformulación del aprendizaje a partir del error
	Los utilizo como algo que es parte del aprendizaje. (EM3IN) La corrección de errores permite la reformulación de la forma en la que un producto de aprendizaje es presentado y de los procesos que llevaron a ellos. Por tanto, sirven como un nuevo punto de partida que re-organizar la forma cómo se analiza el objeto de conocimiento que se esté estudiando. En este mismo sentido, los aciertos permiten establecer una dinámica de autogestión que le permite al estudiante desarrollar métodos propios para expresar sus ideas. (EM3IN)	Parte del aprendizaje Reformulación del producto / proceso Nuevo punto de partida Reorganizar el análisis del objeto de conocimiento Aciertos ayudan autogestión Desarrollar métodos propios Expresar ideas propias	Error como nuevo punto de partida
	Durante mis clases saben que, si se equivocan al contestar, no hay problema y que están en proceso de aprendizaje. Cuando esto ocurre, empiezo a dar ideas,	Equivocarse no es problema Equivocarse es aprender Guiar Media, reflexionar el por qué	Equivocación como puente a la reflexión

	a guiarlos, a mediar y reflexionar el por qué no es la respuesta correcta. Finalmente, logran identificar la verdadera; se evidencia entonces, una emoción positiva por parte de ellos y mía. Trato que la clase no sea un monólogo, sino que haya participación por parte de todos sin miedo a ser juzgados por equivocarse. (EM4SO)	Identificar la opción correcta Emoción positiva recíproca Evitar monólogo Promover participación sin miedo (juzgar, equivocarse)	Emoción positiva recíproca
	A través de estímulos que permitan reconocer los aciertos y mejorar en los errores.(EM5CI)	Estímulos que reconocen aciertos Mejorar los errores	Hacer consciente los aciertos
	Se hace mediante socializaciones grupales de clase, después de analizar los avances de los estudiantes, se optimizan los tiempos de acuerdo a los resultados, los estudiantes que avanzan rápidamente les explican a los otros para que ellos también puedan alcanzar las actividades propuestas. Se observa que al estudiante solo le gusta hacer; pero, no corregir. Las plataformas me ofrecen opciones de retroalimentación y trabajo entre pares. Pero un gran porcentaje de estudiante no les gusta corregir errores (EM6TI)	Socialización grupal tras análisis de avances, Optimización de tiempos según resultados Explicación de apoyo entre pares Preferencia por el hacer y no por corregir Retroalimentación de plataformas y trabajo entre pares	Factor social como herramienta evaluativa y formadora
19. ¿De qué forma realiza la realimentación del proceso de evaluación?	Generalmente de manera presencial e individual y en otros casos de manera grupal con la participación de todos los estudiantes. (EM1MA)	Presencial e individual Grupal con participación de estudiantes	Retroalimentación bidireccional
	Realizo discusiones sobre el tema permitiendo la participación de los estudiantes. Compartimos respuestas y llegamos a conclusiones. Comento y refuerzo lo que noto que tuvo mayor dificultad. (EM2LC)	Discusiones Participación Compartir respuestas Sacar conclusiones Refuerzo de dificultades	Construcción de contenidos/productos en comunidad
	Cuando esta nos sirve para fortalecer las falencias, para	Fortalecer falencias Repensar estrategias	

	repensar las estrategias, para identificar las fallas y encontrar nuevos hilos conductores de los procesos. (EM3IN) A través de la socialización del producto de aprendizaje frente al grupo y a una audiencia externa. De igual forma, mencionando las posibilidades de mejora para futuras actividades, así como el reconocimiento público de los aciertos.	Identificar fallas Encontrar hilos conductores (procesos) Socialización del producto (público) Mencionar posibilidades de mejora Reconocimiento público de aciertos	Evaluación en contextos formadores reales
	Después de las pruebas escritas, analizamos cada una de las preguntas para que evidencien sus dificultades y fortalezas; en un trabajo de consulta, socializamos y nos damos cuenta que a veces no logramos relacionar la respuesta con la temática que se está trabajando. Entonces, empezamos a buscar la respuesta que sea válida a la pregunta. Esto sucede bastante en ciencias sociales. Por otra parte, las guías siempre se leen, se reflexionan y se analiza cada uno de los temas que se plantea; así se evita que queden conceptos o situaciones que no se entiendan.(EM4SO)	Análisis de preguntas de pruebas Evidenciar dificultades y fortalezas Socializar la respuesta Buscar la respuesta válida Lectura de guía, reflexión, análisis	Evaluación crítica continua
	Informando a los estudiantes sus aciertos y errores permitiéndoles identificar los logros respecto a los objetivos. (EM5CI)	Informar los aciertos Informar los errores Identificar logros según los objetivos	Concientización de objetivos alcanzados
	Con información dada en otros formatos, videos, textos, caricaturas, algo que sea diferente a lo entregado. También durante la clase se da la oportunidad de hacer los ejercicios, luego se desarrolla en el tablero para que cada uno compruebe en su computador si funciona o no y finalmente se hacen correcciones individuales a los que definitivamente no desarrollan la actividad, y	Información de otros formatos (videos, textos, caricaturas) diferentes Hacer los ejercicios en clase para verificar en el tablero y en el computador Correcciones individuales Sugerencia de páginas y video tutoriales	Uso de recursos multimedia para enlazar contenidos de aula con objetos reales. Retroalimentación y corrección personalizada.

	finamente se sugieren páginas y videotutoriales donde explican.(EM6TI)		
20. ¿De qué manera contribuye para que el estudiante realice operaciones de anticipación y planificación previamente a la ejecución de una actividad de aprendizaje o de evaluación?	Planeando las actividades de enseñanza y mostrándole a los estudiantes los tiempos establecidos para el desarrollo de cada actividad. (EM1MA)	Planeando enseñanza Mostrar tiempos para cada actividad	Pautas cronometradas
	Iniciando el período les comparto el plan de trabajo con los objetivos, contenidos y posibles fechas de realización. Algunas veces al finalizar la clase, les anticipo sobre el trabajo que se va a realizar en la siguiente clase.	Compartir plan de trabajo al inicio (objetivos, contenidos, fechas) Anticipación de trabajo	Instrumentalización del plan de trabajo
	Cuando se establece un hilo conductor del aprendizaje, cuando las acciones y metas tienen un objetivo, cuando éstas se planifican socializan, se cumplen y no son el resultado de la improvisación. (EM3IN) En primera instancia, presentándole un plan de trabajo sobre el cual el estudiante tenga cierto grado de responsabilidad, es decir, que pueda ajustarlo a sus propias condiciones para poder ser cumplido.(EM3IN)	Establecer hilo conductor Acciones y metas con objetivo Planifican y socializan metas No se improvisa Presentar plan de trabajo Apropiación responsable del plan Ajustar según sus propias condiciones	Edificación conjunta de la ruta de trabajo
	Es complicado cuando no hay cultura del aprendizaje desde la casa. Trato de asignarles trabajos de consulta para que lleguen con algo de información a la clase y así puedan participar más. (EM4SO)	No hay cultura del aprendizaje en casa Trabajos de consulta(previa)	Preparación como instrumento de exploración de contenidos
	Facilitando el desarrollo de la autorreflexión mediante el dialogo maestro - estudiante.(EM5CI)	Facilitación de la autorreflexión: diálogo maestro-estudiante	Reflexión socrática
	Se trabaja con guías y se determinan los tiempo y actividades a cumplir, se socializa el uso y funcionalidades de la plataforma a utilizar, se	Trabajo por guías y tiempos definidos Socialización del uso y plataforma a usar Claridad en los aprendizajes y los criterios	Concordancia temática e instrumental

	dejan claros los aprendizajes y los criterios a evaluar, y se cumple que el proceso desarrollado en la guía, sea lo mismo evaluado en cuadernos y en los criterios de la plataforma para que el estudiante tenga claro lo que debe hacer (EM6TI)	a evaluar Cumplimiento del proceso en la guía	

INFORMACIÓN APORTADA POR DOCENTES EN EL GRUPO FOCAL			
Pregunta	Segmento informativo o relato	Palabras clave	Categoría(s)
1. Háblenme de la visión que tienen acerca de la evaluación	MCI: En evidenciar el conocimiento. Qué quedó, en qué hay falencias, qué se debe reforzar. Básicamente, pues, ciencias, yo lo trabajo así. O sea, eso me permite ver en qué temas puedo ahondar más, porque tienen falencias, en qué debo profundizar.	Evidenciar conocimiento Lo aprendido y las falencias a reforzar Ajuste en temas para profundizar	Evidenciar contenidos aprehekidos y reajuste periódico
	MMA: Y para mí es identificar qué se ha alcanzado, qué se ha aprendido con relación a una propuesta que se esté haciendo, entonces para poder fortalecer, avanzar y retroalimentar ese proceso.	Identificar progreso Fortalecer, avanzar, retroalimentar proceso	Retroalimentación por etapas y del proceso en conjunto
	MLC: para mí, evaluación es reafirmar un concepto.	Reafirmar concepto	Afianzamiento de conceptos
	MSO: Para mí, es identificar qué tanto han aprendido mis estudiantes.	Identificar progreso aprendizaje	Corroboración de conceptos afianzados
	MIN: Yo la considero como un proceso que parte desde el momento en que tanto estudiante como docente se plantean una meta de aprendizaje. El conjunto de aciertos, errores y preguntas	Proceso Meta de aprendizaje compartida Errores y aciertos dan valor a la evaluación Cuestionamiento sobre funcionalidad de la evaluación hacer más eficiente y racional Considerar factor emocional Motor afectivo que impulsa para mejorar autoimagen	Instrumentos de evaluación como mediadores para la construcción de un sujeto académica,

	que se van dando a lo largo del mismo son lo que da valor a la evaluación. Durante mi formación universitaria me preguntaba si la evaluación no es más que una pregunta que se mantiene en constante suspenso sobre la forma en la que se pueden hacer las cosas de forma más eficiente y racional; no obstante, en el desarrollo profesional de mi vida como docente he encontrado que el factor emocional de la evaluación también tiene un peso importante para su consideración. He sido testigo que, más allá de un valor numérico o cualitativo, la evaluación sirve como un motor que impulsa afectivamente a los aprendices permitiéndoles mejorar la imagen de sí mismos y solidificar unas bases afectivas que les permiten abrirse a otras formas de aprendizaje	Solidifica bases afectivas abrir mentalidad a otras formas de aprender	social y emocionalmente consciente
2. ¿Por qué creen que se necesita realizar evaluaciones con finalidad formadora?	MSO: Bueno, yo, porque la finalidad formadora está enfocada hacia la evaluación por competencias. Entonces, cuando yo evalúo de esa manera, por competencias, estoy evaluando integralmente, tanto lo cognitivo como lo procedimental, y también las competencias ciudadanas, o sea, las actitudes que los	Enfoque por competencias Evaluación integral (cognitivo, procedimental, psicológico, competencias ciudadanas: actitudes y comportamientos,	Revisión integral del sujeto-estudiante

	estudiantes, los comportamientos, también todo lo que tiene a nivel psicológico.		
	MLC: Bueno, para mí la finalidad formadora es porque en la evaluación en el área no es un fin, sino es un camino. Entonces, puede que ellos aprendan y no solo en la evaluación, sino en la corrección de la evaluación. Entonces, las preguntas generalmente siempre son fáciles, no buscan corcharlos ni hacer la evaluación como uno de, mire, usted no sabe, sino, es un proceso, hace parte del proceso de aprendizaje. Entonces, yo no la veo como un fin, sino como un camino.	Evaluación no es fin Evaluación es camino Aprenden durante el proceso Aprenden al corregir preguntas no se busca solo el saber se prioriza el proceso	El proceso como medio y fin
	MIN: Al considerar el término de evaluación formadora considero que su relevancia recae en la capacidad de promover el autogestionamiento del aprendizaje. Cuando un estudiante es capaz de plantearse metas claras y diseñar herramientas que le permitan acercarse a lo planteado, el aprendizaje se potencia gracias a que él mismo se convierte en un sujeto autónomo. Al ser sujeto autónomo, se es consciente de sus virtudes y defectos, por lo que puede abordar de forma más efectiva las situaciones adversas	Capacidad de promover autogestionamiento aprendizaje Plantear metas claras(estudiante) Diseñar herramientas para aprender(estudiantes) Sujeto autónomo (estudiante) Consciente de virtudes y defectos Abordar situaciones adversas de forma efectiva Potenciar aprendizaje	Gestión del aprendizaje por parte del estudiante

	para potenciar su aprendizaje.		
	MCI: La evaluación formadora también me sirve para poder, por ejemplo, en química se puede integrar con las matemáticas. Se puede integrar con las matemáticas, con la física, ahí se logra poder evidenciar esas... Porque a veces ellos fallan es por la parte de las matemáticas, no de la de la química como tal. Entonces, de esa forma se puede visualizar como un todo. Y básicamente el ICFES lo ve es así, o sea, está unida, las ciencias están unidas en el... ¿Cómo diríamos? en la misma tanda. Van todas las ciencias.	Permite integrar disciplinas Visualizar falencias en otros conocimientos que dificultan aprender Aprender como un todo	Concientización de las conexiones multidisciplinares
	MMA: Sí, y a mí en el sentido de la formación lo veo como para qué me sirve en mi vida, qué me aporta esto y de qué manera lo puedo utilizar en cada uno de los aspectos que tienen que ver con la formación académica y ciudadana, etcétera.	Formación para la vida Qué aporta y cómo lo uso en la vida (académica, ciudadana)	Aprendizaje para la vida
3. ¿Qué hacen sus estudiantes para salir exitosos en las actividades de aprendizaje que les asignan?	MMA: En el caso mío, para que un estudiante sea exitoso, entonces él sigue los procedimientos, hace los ejercicios, participa en la clase, hace preguntas, es que me quedó mal, es que me quedó bien. Y lo más seguro es que ya cuando se hace el ejercicio, digamos evaluativo, si es que se hace, que puede	Seguir procedimientos, hacer ejercicios Participar en clase Hacer preguntas Preguntar qué les quedó mal o bien Si se evalúa: demuestra aprendido Si no se evalúa: se observa durante la clase aprendizaje o falencia.	Aprendizaje mecánico-procedimental

	ser de varias maneras él va a demostrar o, se da cuenta que aprendió o que tiene alguna falencia.		
	MLC: Cumplir. Digamos que, si ellos cumplen con unos requisitos que hay, salen exitosos. Puede que no es exitoso en el sentido de se apropió totalmente del concepto, pero cumplió.	Cumplimiento de requisitos Cumplimiento de apropiación de conceptos	Aprendizaje por cumplimiento de objetivos
	MCI: Yo considero que ellos siguen las pautas que uno les da. Si uno les dice sigan estas pautas y las cumplen, se logra. Pero hay algunos que se saltan. Entonces, cuando se saltan, ahí ya el proceso se baja.	Seguir y cumplir pautas	Aprendizaje mecánico-procedimental
	MSO: Bueno, ellos cumplen con los criterios que yo les haya colocado para el periodo. Entonces, pues cuando no cumplen con todos los criterios de evaluación en todas sus dimensiones, entonces pues ahí es donde, de acuerdo a lo que cumplan, se les asigna la nota, pero la mayoría trata de cumplir con esos criterios.	Cumplir con todos los criterios Nota según cumplimiento de criterios	Aprendizaje por cumplimiento de objetivos
	MIN: Por lo general, los estudiantes tienen en su mente el valor cuantitativo resultante de su trabajo, por lo que se enfocan en las estrategias que intuitiva y empíricamente aprenden sobre las preferencias de evaluación del docente. Por lo que, aprenden líneas de discurso y generación de textos específicos.	Valor cuantitativo Se enfocan en estrategias evaluativas preferidas del docente Aprenden líneas de discurso Generan textos específicos	Aprendizaje mecánico-procedimental
4. ¿Por qué se continúa aplicando principios	MLC: Yo pienso que eso está atado a la manera en que los estudiantes son	Forma de ser evaluados Preparación para pruebas externas Enseñar a responder preguntas	

didácticos correspondientes a metodologías obsoletas, en lugar de ajustar las prácticas evaluativas a los principios didácticos contemporáneos?	evaluados. Yo puedo decir, no, el área de Lengua Castellana la voy a llevar por acá, pero al final ellos van a presentar un ICFES, que es lo que los mide. Entonces, yo tengo que enseñarles a responder preguntas ICFES, porque finalmente es a donde ellos van a llegar y tengo que utilizarlo de manera tradicional. Ellos se tienen que apropiar de un conocimiento, yo les tengo que enseñar unas estrategias, algunas más didácticas que otras, pero, ellos van a ser evaluados como vienen siendo evaluados hace mucho, mucho tiempo. Entonces, mientras esto no cambie, o sea, nos toca seguir de cierta manera tradicionalmente para obtener un resultado. Incluso en los colegios que son muy, muy buenos a nivel de estas pruebas, ellos repiten y repiten y repiten el concepto.	estandarizadas Metodología tradicional Enseñar estrategias (didácticas o no) Evaluación tradicional(externa) Si no cambia la evaluación, no cambia la metodología Repetición de conceptos	Estandarización de la evaluación
	MCI: Hay procesos memorísticos que se deben tomar. Exacto. Por ejemplo, que la tabla periódica es universal. Entonces es algo que ellos deben aprender. Y que los llevan a obtener buenos resultados. Porque no lo ...tengo que traer pre saberes, tengo que traer... Entonces se deben tomar aún esas, pero se debe hacer una mezcla entre las dos.	Procesos memorísticos necesarios Pre-saberes conceptuales Mezclar lo tradicional y lo nuevo	Pre-saberes como base para la exploración de herramientas tradicionales y contemporáneas.

	Debe haber un punto medio que me permita tomar lo que ya se usa tradicionalmente con lo nuevo.		
	MMA: Bueno, ahí yo difiero un poco porque yo no creo que haya metodologías obsoletas. Yo creo que todo tiene algo bueno y algo malo y siempre el avanzar no significa que lo tradicional ya sea maluco, sino que hay que innovar, hay que mejorar, y en los procesos, para que, al evaluar, pues corresponda lo uno con lo otro. No creo que nada de lo que se haya utilizado en la formación académica sea maluco, sino que, el mundo va cambiando, entonces hay que ir ajustando a los avances.	No hay metodologías obsoletas Metodologías Yin/Yang (oscuro-brillante) Innovación procesos Ajustes al progreso No hay metodologías obsoletas Metodologías Yin/Yang (oscuro-brillante) Innovación procesos Ajustes al progreso	Optimización de metodologías
	MSO: Bueno, yo pienso que es por las concepciones que tenemos nosotros los maestros. Esas concepciones pedagógicas desde las cuales a nosotros nos formaron y que, pues, nosotros consideramos exitosas y las estamos reproduciendo con nuestros estudiantes. Entonces, en ese mismo sentido, las metodologías, las didácticas tradicionales, como copiar, son más fáciles para nosotros los maestros, para evaluar son mucho más fáciles, porque es recoger lo que hizo el estudiante y de esa	Concepciones pedagógicas de maestros Reproducción de concepciones Facilidad de didácticas evaluativas tradicionales Dificultad de metodologías actuales Evaluación individualizada Facilidad evaluación escrita de contenido Economía de	Economía del tiempo en la preparación y evaluación de contenidos

	manera, pues colocamos una nota. Mientras que, metodologías más como las actuales, las constructivistas, para nosotros son más difíciles de evaluar, porque hay que evaluar a cada uno en la medida en que obtuvo el aprendizaje y mientras que la otra no. La otra yo evaluó es un contenido. Y de pronto uso hojas, considero que eso era lo que debía copiar y en esa medida para mí es mucho más fácil evaluar. Mientras que la otra es, me toca mirar a cada uno y eso me lleva más tiempo. Y también a la hora de preparar mis clases, eso me lleva más tiempo.		
	MIN: Personalmente, considero que la principal razón es la economía del tiempo. Los maestros, en el contexto colombiano, se ven expuestos a una sobre-explotación respecto a la cantidad de alumnos sobre la cuál son responsables. Esta población desbordada de estudiantes lleva a los docentes a recurrir estrategias que les permitan generalizar medios para poder alcanzar ciertos resultados, entre esos se encuentra la estandarización de estrategias evaluativas. Para poder emplear las metodologías modernas se requeriría una	Economía del tiempo Cantidad de alumnos Generalización de medios Estandarización de estrategias evaluativas Metodologías modernas (inversión de tiempo extra) Afecta calidad laboral y familiar Requerimientos pruebas estandarizadas Habilidades para responder no corresponden a metodologías modernas sino a formación para el trabajo Dinámicas de mercado	Economía del tiempo en la preparación y evaluación de contenidos. Estandarización del aprendizaje mediada por los requerimientos del mercado.

	inversión de tiempo que excedería las horas legales de trabajo y ocuparía el tiempo de familia y personal de la planta docente. Por otra parte, el mercado educativo responde a los requerimientos de las pruebas de estandarización, tipo SABER, PISA, etc., las habilidades requeridas para afrontar este tipo de exámenes no se relacionan directamente con metodologías modernas en el tema de la evaluación, sino que responden a dinámicas de mercado en términos de formación para el trabajo		
5. ¿Qué características debe tener una evaluación formadora?	MCI: Que tenga un fin específico. O sea, que sepa, qué quiero lograr, o sea, que no divague, o sea, que haya objetivos claros de lo que yo quiero que él sepa.	Fin específico Claridad en objetivos (enseñanza)	Claridad y especificidad de los objetivos
	MMA: Sí, tiene que planearse y debe ir de acuerdo a lo que... a la temática y no solamente eso, sino qué hizo que cambiara a la persona, que quizá no está, en qué la modificó, si la llevó a ser mejor persona, a modificar su forma de adquirir conocimiento, el buscar para qué le sirve...	Planeada Coherencia con la temática Enfocada al cambio de la persona (modificación: mejor persona) Modifica forma de adquirir conocimiento Busca para qué sirve	Planificación de la evaluación con sentido transformador y funcional
	MLC: Yo pienso que una evaluación formadora no debe ser determinante, o sea, él no debe sentir que su nota depende de esa evaluación, que debe	No determinante La nota independiente de la evaluación Tener proceso Repetitiva (metodología de evaluación) Estandarización de procesos	Mecanización procesual de las estrategias de evaluación de forma

	tener un proceso y que debe ser repetitiva, que, si yo evalúo a la estudiante en primer grado de esta manera, el estudiante se ha evaluado por lo menos tres años de la misma manera, porque ese es otro error de la evaluación, que no estandarizamos los procesos evaluativos y ellos chocan. Entonces, tú evalúas de una manera, tú de otra y yo de otra, y no hay un proceso en el que él siempre se evalúe de la misma manera, yo sé que me van a evaluar así, independientemente de la libertad de cátedra y todo que tenga cada uno en su clase, pero el estudiante sí debe estar acostumbrado a un modelo, a unos pasos, que de repetirlos tanto, pues en algún momento van a dar fruto.	evaluativos (evitar choques) Repetición con propósito a largo plazo	no determinante.
	MSO: Yo pienso también que debe ser integral, es decir, que evalúe las dimensiones tanto cognitiva como procedimental, como de competencias en el ser. Y también que se pueda retroalimentar, o sea, que ella sea retroalimentada para que el estudiante sepa en qué falló.	Integral: (dimensiones, cognitiva, procedimental, competencias del ser) Sirve para retroalimentar fallas	Carácter integral retroactivo respecto a los fallos
	MCI: Y que pueda corregir.	corregir	Corrección como instrumento evaluativo
	MIN: Para mí, en primer lugar, la evaluación formadora debe ser consciente.	Consciente Cualquier evaluación parte del interés y disposición de querer hacer	El querer-hacer como principio de la

	Creo firmemente en que cualquier proceso de aprendizaje parte del interés y la disposición de querer hacer algo. En segundo lugar, debe darse en el marco de un proceso que considera distintas etapas de revisión sobre las que se deben asignar roles y responsabilidades, teniendo como base que el trabajo debe ser, mayoritariamente, realizado por los estudiantes. Por último, no puede terminar en una conversación unidireccional entre docente-alumno; por el contrario, debe generar un producto que pueda ser llevado a un campo real sobre el que interactúen sujetos reales y pueda darse una retroalimentación más variada en términos de impacto social. MIN	Proceso con distintas etapas de revisión Asignar roles y responsabilidades Trabajo activo (estudiante) No unidireccional Producto vida real (auténtico) Interacción sujetos reales Realimentación de impacto social	evaluación formadora por parte del estudiante. Ejercicio procesual definido por la asignación de roles y responsabilidades. Generación de un producto con impacto social.
6. ¿En qué se diferencia la evaluación formadora de los otros tipos de evaluación tradicional?	MIN: La evaluación tradicional tiene como juez al docente y su foco se centra en esta figura, siendo el estudiante el receptor de la misma, más no se involucra en ella. La evaluación formadora toma como eje al aprendiz, como el principal actor, y al docente, como actor de apoyo/guía, para que los objetivos de aprendizaje se alcancen.	Docente juez(tradicional) Receptor (estudiante) No involucramiento Aprendiz (eje) Principal actor Apoyo/guía (docente) Objetivos a alcanzar	El docente como centro de la evaluación tradicional. El estudiante como centro de la evaluación formadora y el docente como satélite guía.
	MCI: Que hay integración. O sea, que hay una interdisciplinariedad, o sea, que se puede	Integración – interdisciplinariedad	La integración e interdisciplinariedad como razón ser de la evaluación

	traer, como ejemplo, como aquí hablábamos de las ciudadanas, de las competencias ciudadanas.		formadora.
	MCI: las Matemáticas y la química, incluso con la tecnología. Entonces, considero que nos permite poder hacer eso, o sea, traer campos de otras áreas para meterlas ahí. MMA: Sí, y la evaluación tradicional es más sumativa y más memorística.	Sumativa-memorística(tradicional)	El carácter memorístico-repetitivo y cuantitativo como eje central de la evaluación tradicional.
	MLC: Y que acá se tiene en cuenta el proceso, no el fin.	Proceso no finalidad	El proceso como razón-ser de la evaluación formadora.
	MSO: Y también que aquí una diferencia que encuentro es que la evaluación tradicional se enfoca a medir más conocimientos y procedimientos, pero más que todo, conocimientos. Mientras que la formadora evalúa todo integralmente.	Medir conocimiento y procedimientos (tradicional) Evaluación integral (formadora)	La evaluación tradicional como herramienta de chequeo de contenidos. La evaluación formadora como herramienta de chequeo de procesos integrales.
7. ¿Cómo pueden los maestros conocer la estrategia que el estudiante utiliza para resolver determinada tarea y comprender las causas de las dificultades para ejecutar la tarea?	MCI: Por ejemplo, yo lo hago de manera directa. O sea, yo pregunto ¿Hubo algún problema? Entonces, algunos, el estudiante reacciona, algunos se quedan callados porque les da miedo y otros sí lo hacen, sí preguntan. Entonces, yo trato de traer a colación el tema que requería para poder resolver lo que está ahí. Entonces ahí me doy cuenta si falló fue por conceptos pasados que no sabía, o por algún problema	Pregunta de forma directa Temor/silencio/pregunta Identificar tipo de problema(preconceptos área u otras disciplinas, procedimientos)	Exploración de pre-saberes a través de preguntas directas. Conocimiento empírico de los estudiantes.

	con la matemática que no lo puedo resolver, o por el despeje de las fórmulas que no sabe cómo hacerlo. Entonces, pues ahí a grosso modo se puede, pero ya de forma directa.		
	MMA: creo que a través del diálogo tiene que haber cercanía entre el que enseña y el que aprende, aunque todos aprendemos de todas maneras, de alguna manera, porque cuando uno entra en esos campos, de hablar con el estudiante, ¿qué pasó y usted qué?, se da cuenta que de pronto hay otros caminos y que uno a veces como que no los tiene por ahí.	Diálogo Cercanía (quien aprende y enseña) Encuentran diferentes caminos de resolución	Empatía y diálogo para concertar metodologías de enseñanza y evaluación.
	MCI: o a veces uno no se da cuenta que la pregunta se podía resolver de varias maneras.	Desconocimiento de soluciones variadas (maestro)	Disposición al diálogo y planteamiento de diferentes caminos para llegar a una respuesta.
	MSO: Bueno, ahí sigo con lo que decían los profes. El diálogo, preguntándoles a ellos qué dificultades tuvieron. Y cuando, por ejemplo, yo me doy cuenta que muchos fallaron en esa tarea, en esa actividad. Entonces les pregunto para yo poder conocer, qué cosas pudo haber, qué dificultades pudieron haber tenido y he encontrado, que a veces cosas que yo no había tenido en cuenta en la parte del estudiante, esas cosas	Diálogo Preguntas sobre dificultades Preguntas sobre contenido Para identificar fallas (estudiante y modo de enseñar, supuestos)	Exploración de los recursos tecnológicos disponibles por parte de los estudiantes. Diálogo constante para identificar dificultades y solucionar malentendidos sobre el proceso.

	fueron las que fallaron, o sea, por ejemplo, que yo suponía que los estudiantes tenían, todos, el acceso para tener una tarea en internet, sacar una tarea de Internet, pero resulta que no, todos no la tenían y eso les dificultó traer la tarea.		
	MIN: Estoy de acuerdo. Los maestros deben ser capaces de entablar relaciones empáticas con sus estudiantes que les permitan conocer la dinámica de la forma como los estudiantes organizan la información y la gestionan. A partir del establecimiento de esta forma de trabajo, los estudiantes entran en un ambiente de confianza en la que la figura del docente no es la del juez, sino la de mediador, por lo que pueden abrirse ante las dificultades presentadas y pedir consejo y guía para solventarlas. No obstante, el maestro no debe esperar a que los estudiantes decidan hablar, sus capacidades de observación y análisis de los procesos deben estar activas todo el tiempo, permitiéndole adelantarse a posibles dificultades teniendo como base la experiencia de trabajo previa con ellos.	Entablar relaciones empáticas Conocer dinámicas de aprendizaje (estudiantes) Organización y gestión de aprendizajes (estudiantes) Ambiente de confianza Mediador, no juez (docente) Pedir consejo y guía Capacidad de observación (maestro) capacidad de análisis de procesos activas permanentemente proyección de dificultades con base en experiencia previa	Carácter empático del parte del docente que fomenta puentes de comunicación efectivos con sus estudiantes. El docente debe establecer su rol de mediador al gestionar las dudas y fallos de los estudiantes, pero también adelantarse a las posibles dificultades del proceso.
8. ¿Qué estrategias son los más fiables para determinar el éxito o el fracaso escolar de los	MCI: Cuando uno logra hacer una auto evaluación, uno le dice a él evalúese de acuerdo a... Y uno le puede dar unos ítems,	Autoevaluación Proporcionar ítems	Autoevaluación a partir de criterios/objetivos de logro previamente dados.

estudiantes?	no sé.		
	MLC: A mí la rúbrica me gusta porque es una herramienta en el que le dice, no todo le quedó mal, espere, mire, en esto, en esto y en esto tuvo acierto, toca mejorar estas dos.	Rúbrica Criterios para identificar errores y aciertos	Diseño de instrumentos que permita identificar aciertos y posibilidades de mejora.
	MIN: La estrategia que considero más asertiva es la de la competencia. El estudiante debe ser capaz de demostrar que es competente respecto a los objetivos planteados al inicio del proceso de aprendizaje.	Demostrar competencias (objetivos iniciales)	El ejercicio de la competencia para demostrar los objetivos planteados y alcanzados.
	MTI: Bueno, yo pienso que lo que dice la profe es la autoevaluación y hay algo que me parece que se llama el proceso metacognitivo que debe tener el estudiante, o sea, hasta dónde yo logro aprender, qué es lo que a mí se me dificulta, igual que uno lo hace de profesor, como yo les decía a las profesoras, uno hace una guía y uno la va resolviendo y cuando la va desarrollando se da cuenta qué le falló, qué está bien y como que uno escribe con el lápiz vamos a arreglar esto. Lo mismo hacen los chicos. Yo aprendo de esta manera, de la otra, no a mí se me facilita mejor escuchando, viendo una película o lo que sea. Pero entonces sí que se haga en ese proceso metacognitivo de saber hasta dónde	Autoevaluación Proceso metacognitivo (estudiante) y (maestro) Autocuestionamiento sobre el aprendizaje /estrategias Reconocer estilo de aprendizaje	La metacognición respecto a la autoevaluación del proceso evaluativo. Detección de estilos de aprendizaje.

	él puede llegar.		
9.¿Cómo se hace para evaluar a todos los estudiantes sin desconocer la diversidad que se presenta en el aula?	MMA: Bueno, esa está un poco complicada para el medio que manejamos, porque son muchos. Entonces, uno quisiera, hacer todo el proceso completo, es decir, la evaluación, el ejercicio, pero además de eso, buscar qué pasó, pero ahí sí no alcanzamos, porque tocaría ahí sí con el diálogo y todo. Con unos, podremos, con otros, no.	Complicado para el medio (contexto escolar público) Expectativa/realidad Intención/ acción real	Complejidad del proceso evaluativo dado el contexto social respecto al número de estudiantes por docente de aula.
	MSO: Yo pienso que también tiene que ver con el área, porque hay áreas en las que son más puntuales, mientras que por ejemplo, en las ciencias sociales hay mucho por mirar...	Variabilidad / flexibilidad según el área	Flexibilidad del currículo y de las herramientas evaluativas dependiendo del área a evaluar.
	MTI: Sí, o sea, hay que buscar diferentes estrategias que sean de escucha, de ver, de hacer, ¿sí? Entonces, no siempre, en primer lugar, en matemáticas me parecen muy complejas para evaluar así con la diversidad que tenemos.	Diversidad de estrategias (sensoriales) Complejidad de evaluación diferenciada	
	MCI: Sí, porque son cosas que, por ejemplo, las fórmulas no cambian. Densidad es igual a masa sobre	Conocimiento fijo	Claridad sobre los conocimientos específicos y variables de las

	volumen.		áreas.
	MLC: A mí, por ejemplo, me pasa algo en particular en mi área que yo para esa pregunta tendría una respuesta específica, el dibujo. Cuando yo los pongo a ellos en literatura y empezamos un libro, les digo acá está el título, vamos a hacer un preconcepto, no lo hemos leído, no me busquen en internet, dibujen qué se les ocurre o dibujen qué se les ocurre por Renacimiento, por vanguardia y sacan unas cosas. Aunque yo me estremezco, de verdad, a veces sacan unas ideas. Hay muchos que sí van y se casan con la imagen y ve uno la imagen, pero bueno, eso los acerca también al tema. Pero hay unos que logran tener el concepto a su manera, así sea con palitos, con unos dibujos mejores que otros, pero el dibujo me gusta, me gusta explorar eso. Y quién dice que dibujar no puede ser una evaluación. (MLC)	Explorar el dibujo como evaluación Otras representaciones	Plantear el uso de diferentes sistemas simbólicos con el fin de potencializar las posibilidades de análisis e interpretación de los estudiantes.
	MTI: Claro, y ahí manifiesta lo que él sabe, los pre saberes, todo lo como que lo une todo en un... Eso es un proceso, mejor dicho.	Otras formas de expresar presaberes	Plantear el uso de diferentes sistemas simbólicos con el fin de potencializar las posibilidades de análisis e interpretación de los estudiantes.
	MSO: En esta parte, es también tener diversidad de estrategias. Entonces, estrategias que sean, por ejemplo,	Diversidad de estrategias: escritas, orales, gráficas	Plantear el uso de diferentes sistemas simbólicos con el fin de potencializar las posibilidades de análisis e

	evaluaciones escritas, quices, pero también que sean exposiciones, dibujos.		interpretación de los estudiantes.
	MSO: Diferentes, sí, mapas conceptuales, entonces, diferentes estrategias. A mí me ha funcionado eso, por lo menos... en los juegos de roles ahí los estudiantes son más buenos en una cosa que en la otra y así.	Organizadores gráficos Juegos de roles Diversidad de capacidades	Plantear el uso de diferentes sistemas simbólicos con el fin de potencializar las posibilidades de análisis e interpretación de los estudiantes.
	MCI: En ciencias yo trabajo mucho con las líneas del tiempo, porque permite... Qué dijo éste, que le sirvió a este. O sea, como el científico que vino después tomó algo de lo que dijo, que todo no era... O sea, que de las partes que no eran tan buenas, o sea, se basó en las fallas del modelo, ¿sí me hago entender? Y las trajo y las mejoro. Entonces, esos organizadores gráficos permiten que ellos puedan ver que todo no fue de una vez, que fue paso a paso.	Líneas de tiempo	Plantear el uso de diferentes sistemas simbólicos con el fin de potencializar las posibilidades de análisis e interpretación de los estudiantes.
	MSO: Sí, para complementar, sí yo uso, por ejemplo, mucho el juego de roles, pero todos los chicos no son igual de extrovertidos para hacerlo. Pero entonces, por lo menos encuentro dentro que los que hacen los guiones, que hacen toda la consulta para construir. Los que están detrás de cámaras, ellos también producen muchísimo. Y también he encontrado que, en	Capacidades diversas en juegos de roles (creatividad, producción, investigación, Participación creativa	Plantear el uso de diferentes sistemas simbólicos con el fin de potencializar las posibilidades de análisis e interpretación de los estudiantes.

	la participación, hacerlos participar. Y ellos, entonces, ahí algunos son muy buenos para hablar, pero otros, entonces, escriben. Entonces, yo siempre me gusta que hagan algo escrito y les leo para ver qué tanto aprendieron de ese tema.		
	MTI: Y les gusta, porque a veces tienen, después de clase de Ana siguen conmigo y vienen, No, profe, que estamos en un debate en ciencias sociales y llegan emocionados, les gusta participar y eso también es otra forma de evaluar.	Gusto por juego de roles Emoción por participar Evaluar debates	Plantear el uso de diferentes sistemas simbólicos con el fin de potencializar las posibilidades de análisis e interpretación de los estudiantes.
	MIN: Para este particular, considero que el trabajo a partir de proyectos constituye la modalidad en la que se pueden aprovechar de mejor forma las distintas habilidades de los estudiantes. A partir de esta metodología se pueden asignar roles, responsabilidades y con ciencia de los procesos que fomenten un actuar más autónomo.	Trabajo por proyectos Distintas habilidades Asignar roles, responsabilidades Conciencia de procesos Fomentar la actuación autónoma	Uso de metodologías activas con el fin de potencializar las posibilidades de análisis e interpretación de los estudiantes.
10. ¿Cómo se adapta la enseñanza en función del progreso y de las dificultades de los estudiantes?	MIN: En este sentido, debe haber cierto grado de maleabilidad respecto a los objetivos de aprendizaje. Por supuesto, debe mantenerse un eje central que responda a los requerimientos evaluativos del currículo nacional, pero también debe permitir adaptar la	Maleabilidad en objetivos Eje central con adaptación en el producto final Modificación de contenidos Revisión periódica del proceso Otras formas de aproximación/interacción al objetivo	Conciencia de la flexibilidad y maleabilidad de los objetivos y contenidos de aprendizaje. Revisión y modificación periódica de los procesos de evaluación.

	forma como dicho eje puede ser presentado bajo la forma del producto final. Ahora bien, existen ciertos contenidos cuya modificación no puede darse de esta forma, como en la creación de tipos de géneros textuales concretos, en estos casos la revisión periódica del proceso puede dar luces al estudiante sobre otras posibles formas de acercarse y de interactuar con el objeto de conocimiento que esté aprendiendo.		Considerar diferentes perspectivas para acercarse a un objeto de conocimiento.
	MCI: Bueno, yo trabajé en la parte privada y luego llegué y aterricé aquí. En la parte privada, uno tiene que correr y cumplir con el currículo que está ahí, porque sino ¿qué hizo usted? En cambio, en la parte pública uno puede tomarse su tiempo, si hay falencias, o sea, no es una camisa de fuerza que el currículo se tenga que, si se puede ver todo, pues perfecto, pero si no se puede ver, entonces uno hace como un alto. Y también se puede hacer proyectos o ¿sí? Entonces, considero que se adapta, o sea, uno puede, no sé, hacer un pare, sigo, espero a que estas dudas se resuelvan para luego poder seguir.	Privada: correr y cumplir con currículo Oficial: no hay presión tiempo, contenido, finalizar currículo Pare y siga (adaptación, resolución dudas, continuar)	Revisión y modificación periódica de los procesos de evaluación. Conciencia de la flexibilidad y maleabilidad de los objetivos y contenidos de aprendizaje. Control sobre los tiempos de instrucción respecto a los contenidos a enseñar.
	MMA: Yo lo veo como la enseñanza, también como un promedio. Uno determina qué es	Enseñar= promedio Básico (general), media (estándar) Fortalecer (media)	Establecimiento de objetivos con base

	lo básico para el grupo general. Y entonces, a través de ese básico tienen como una media. Entonces, este estudiante como que de pronto él me pueda llegar hasta acá. Entonces, uno a él le va fortaleciendo, pero también toca dar algo más especializado para los estudiantes que de pronto tienen expectativas mayores, que ellos mismos son los que van determinando, que si eso le va a aportar para lo que él quiere hacer en su vida. Entonces, a esa medida, pues uno también tiene que empezar quizás desde muy temprano, para que ellos vayan descubriendo qué es lo que desearían emprender en su vida futura.	Profundizar (avanzado o expectativas mayores/metast de vida, propio ritmo acelerado) Identificación oportuna Descubrir qué quieren emprender en vida Proyecto de vida	en la población estudiantil. Concientización de los proyectos de vida y correlación con los contenidos de enseñanza. Conciencia de la flexibilidad y maleabilidad de los objetivos y contenidos de aprendizaje.
	MTI: Y a veces cuando se dice este promedio, también uno le puede hacer esto en la clase en general, uno pregunta. Bueno, uno casi no entendimos. Entonces, bueno, ¿qué no entendimos si empieza uno a hacer esa realimentación que la profe decía.	Hallar promedio durante aprendizaje Preguntar qué entendieron o no Realimentación oportuna	Control sobre los tiempos de instrucción respecto a los contenidos a enseñar. Conciencia de la flexibilidad y maleabilidad de los objetivos y contenidos de aprendizaje. Establecimiento de objetivos con base en la población estudiantil.
	MSO: Bueno, aquí a mí me han funcionado las nivelaciones. Entonces, para los estudiantes que han tenido dificultades en	Nivelaciones /dificultades Más dedicación maestro (estudiantes con dificultad) Más tiempo individualizado Actividades extras Monitorías con pares avanzados	Control sobre los tiempos de instrucción respecto a los contenidos a enseñar.

	la semana de nivelaciones, puedo dedicármele un poco más a ellos. Les asigno actividades extras, pero lógicamente, pues, estamos ahí con todos. Y a los estudiantes que van muy bien, entonces a veces los pongo a ellos a que me les ayuden a los que tenían dificultades, como que los acompañen a ellos. Ese trabajo ahí en grupo... el trabajo colaborativo. me ha funcionado	(acompañamiento entre pares) Trabajo colaborativo	Conciencia de la flexibilidad y maleabilidad de los objetivos y contenidos de aprendizaje. Monitoria de procesos cognitivos.
11. ¿Qué ajustes se pueden realizar para que los estudiantes alcancen con éxito los aprendizajes y se motiven a aprender a aprender?	MIN: El estudiante debe reconocer que lo que aprende no está desconectado del mundo, sino que constituye una forma de relacionarse con él, por lo que la socialización de los productos elaborados, así como de la crítica recibida por terceros, pueden ayudar a edificar un sentido de responsabilidad y de entrega mayor.	Reconocer conexión aprendizaje -mundo: conocimiento –realidad (estudiante) Socialización de productos finales Crítica por terceros Construir sentido de responsabilidad y disposición y compromiso	Relacionar los contenidos de enseñanza de aula con el mundo real. Posibilidad de socializar los productos elaborados en el aula. Establecimiento de un sentido crítico y de responsabilidad respecto al propio proceso.
	MLC: En literatura, yo a ellos les manejo una carpeta. Ellos leen, yo les digo, lean por... o sea, nunca los controles se hacen con preguntas corchadoras. El pollo es amarillo. ¿De qué color es el pollo? Amarillo, venga, no los voy a corchar. Yo quiero que lean por leer, porque tengo que llevar algún registro de que ustedes lo están haciendo. Pero entonces, cuando yo	Portafolio (carpeta) Controles de lectura no difíciles Seguimiento de proceso No evaluaciones cuestionario largo ni difícil Reconocimiento de error en proceso Motivación a aprender y disfrutar No temor a perder No temor a ser evaluado	Establecimiento de rutinas de lectura.

	inicio los libros con ellos, trato de no hacer evaluaciones así con un cuestionario inmenso para que ellos se sientan perdidos. No, vamos y les sello, entonces ellos ven ahí su proceso, van a ver diez sellitos, usted puede fallar, usted se puede equivocar, la portada tiene una nota, hay sellos extras de participación, o sea, que ellos vean un proceso y no digan, ¡uy qué pereza me va a corchar, sino que lo hagan acá. Cómo se motiven a aprender pensando en que no van a perder, si no, van a disfrutar.		
	MCI: Yo considero que una motivación es poder trabajar con la parte día a día, integrar el conocimiento con sus labores, con la cotidianidad. O sea, meter, o sea, que no son procesos aislados que ocurren por allá en un laboratorio, metido por allá en la NASA. No, que ocurren día a día, o sea, ¿qué pasa? Y que son importantes para, al menos por cultura general, saber qué está pasando. Entonces, para mí eso es algo que los puede llevar a que les guste lo que están haciendo, se motiven por lo que están haciendo y vean un poquito más allá lo que no quieren.	Trabajar con la cotidianidad Integrar conocimiento diario Aterrizar la ciencia a la vida Reconocimiento de cultura general Ampliar su horizonte, cultura general Articular conocimiento científico y cotidianidad	Relacionar los contenidos de enseñanza de aula con el mundo real. Establecimiento de un sentido crítico y de responsabilidad respecto al propio proceso.
	MMA: Yo esto lo veo como, desde dos puntos de vista,	Enseñar técnicas de estudio por área Ajustes del PIAR	Determinación de destrezas, habilidades y

	enseñar las técnicas de estudio en cada área. Y la otra es como los famosos ajustes del PIAR, aunque yo no los hago. Hacer como el ajuste como cuando uno empieza a preparar, uno dice bueno este estudiante yo creo que son capaces, estos son como para los estudiantes que ya tienen como mayor avance, bueno en el caso de la matemática, porque indiscutiblemente si el estudiante no tiene buenas bases, eso es muy complicado, es decir, y hoy en día está muy complicado porque llegan hasta en 11 y no se saben las tablas.	Ajustes en la preparación de clases/guías Identificación de capacidades de los estudiantes Reconocimiento de pre-saberes	contenidos básicos dependiendo del grupo. Flexibilizar contenidos dependiendo de las características de los alumnos (PIAR)
	MTI: Profe yo pienso lo mismo que usted, yo creo que se les debe enseñar métodos de estudio y ojalá por cada área, porque no es lo mismo uno estudiar sociales a lenguaje, a biología, a matemáticas, si cada uno, pero si deberíamos o sea, no sé, yo estaba pensando eso que a principio de año uno en lugar de estar dándoles tantas cosas, bueno, porque desde el hogar también viene eso, a los papás no les preocupa si el pasa o no, o sea, lo único que vienen es acá y ya, bueno si pierden ahí si vienen a pelear, entonces pero cómo aprende realmente él,	Enseñar métodos de estudio /área Flexibilizar contenido priorizar estrategias/técnicas/métodos de estudio Implicación familiar Expectativas familiares Relación familia-escuela Rutinas de aprendizaje	Diseñar métodos y estudios por áreas de conocimiento. Determinación de destrezas, habilidades y contenidos básicos dependiendo del grupo. Flexibilizar contenidos dependiendo de las características de los alumnos (PIAR)

	pues todo depende de la rutina.		
	MMA: Porque también tienen que descubrir qué manera de aprender se les facilita, si es repitiendo, si es escribiendo, si es haciendo resúmenes, es decir, cada quien tiene una manera diferente de aprender, con colores.	Descubrir estilo de aprendizaje (estudiante) Reconocer estilos de aprendizaje	Determinación de destrezas, habilidades y contenidos básicos dependiendo del grupo. Flexibilizar contenidos dependiendo de las características de los alumnos (PIAR)
	MCI: A ellos les gusta más el mapa mental que el mapa conceptual, yo les expliqué que era el mapa mental y les encanta más porque tiene colores y yo me di cuenta que ellos no sabían hacer los mapas conceptuales porque tenían nubecitas, pero el mapa conceptual es diferente, en cambio el mapa mental es más libre, y entonces a ellos les gusta más ese.	Usar organizadores gráficos según sus preferencias y estilos de aprendizaje Diferenciar organizadores gráficos	Diseñar métodos y estudios por áreas de conocimiento. Determinación de destrezas, habilidades y contenidos básicos dependiendo del grupo.
	MMA: Cuando Doris estaba acá en la sede yo veía que a ella los muchachos si le hacían esos mapas mentales, pero me decía conmigo si les va remal pero, a ella sí le hacen esos mapas hasta interesantes, de pronto descubrió la manera para motivarlos para que aprendieran.	Asociación: cumplimiento- interés- calidad- actividad de aprendizaje- disciplina- maestro	Uso de herramientas para sintetizar conceptos e ideas. Habilidad para comunicar ideas e instrucciones de trabajo.
	MSO: Bueno, una estrategia que a mí me han funcionado son las exposiciones y en esas exposiciones a veces cuando los estudiantes son tímidos como decía	Exposiciones orales Vencen timidez (uso de TIC) Preguntas de cierre verificación de aprendizaje (qué aprendí) Exposiciones como refuerzo	Desarrollo de habilidades sociales y tecnológicas a través de presentaciones orales.

	anteriormente, entonces les digo que lo hagan en la casa, se graban y hacen la exposición, hacen las diapositivas y van exponiendo siempre al final hay una pregunta en la exposición que es ¿qué aprendí de este tema? Y he encontrado que los estudiantes que lo hacen a través de la tecnología y que no están ahí al frente de todos sus compañeros ellos lo hacen mejor y casi siempre hago exposiciones para refuerzo.		Preguntas de reflexión acerca de los nuevos conocimientos.
	MTI: A mí no me gusta que me graben yo prefiero hacerlo en vivo y en directo, porque de todas maneras es difícil, pero ellos como nacieron en esa época.	Preferencias de maestros (oral o digital) Capacidades y estrategias generacionales	Concientización de las virtudes y capacidades en el uso de herramientas de las generaciones más jóvenes.
12. ¿Por qué creen que no se realizan con frecuencia estrategias adecuadas para que los estudiantes cuestionen sobre su conocimiento, se concienticen y tomen control de su proceso de aprendizaje, reconozcan cuáles son sus aciertos y dificultades y, realicen ajustes oportunamente en su proceso de aprendizaje, en lugar de creer que la evaluación es una tarea que es solamente	MIN: Yo creo que el factor tiempo es crucial en este sentido. Los docentes se encuentran a cargo de grupos numerosos con los cuales llevar a cabo estas dinámicas de clase y evaluación, por lo que en muchas ocasiones se ven imposibilitados para dar un acompañamiento riguroso a cada uno de los alumnos. De igual forma, y conectado con el factor tiempo, se encuentra la presión por cubrir ciertos contenidos y de responder a las pruebas estandarizadas, lo cual reduce a un más	Factor tiempo Grupos numerosos Dificultad en acompañamiento riguroso individualizado Presión por finalizar contenido curricular Presión por resultados pruebas estandarizadas Dificultad para implementar variadas y mejores dinámicas de evaluación	Desproporción en el número de estudiantes por docente de aula. Presión por cubrir contenidos y responder a pruebas estandarizadas.

responsabilidad del profesorado?	el tiempo que se podría llegar a dedicar a las dinámicas de evaluación		
	MLC: Yo siento que ellos se sienten ajenos a las evaluaciones. Siempre tienen ese monstruo de la evaluación. Entonces, como ellos se sienten ajenos, pues no se involucran.	Se sienten ajenos Temor a la evaluación	Falta de concientización acerca de su rol en la evaluación.
	MTI: Yo lo que hago es, que casi a principio de año, les hago un test para que identifiquen qué tipo de aprendizaje tienen, o sea, yo les digo, yo soy totalmente visual, yo rayo, yo aprendo es viéndome y de hecho me aprendo los nombres de los estudiantes en orden alfabético, pero es el nombre, o sea, viéndolos. Y otros aprenderán esto escuchando.	Test de estilos de aprendizaje Autorreconocimiento de estilos propios de aprendizaje (maestro y estudiante) aprendizajes sensoriales y procedimentales	Reconocer los diferentes estilos de aprendizaje.
	MTI: Exacto, o moviéndose, no sé qué, entonces los hago y ellos ahí van identificando. Y me parece que es importante que ellos aprendan eso, porque entonces así van encaminándose con esos métodos de estudio para que logren el aprendizaje.	Identificar estilo propio de aprender Aprendan a reconocer su estilo de aprendizaje Adquirir método(s) de estudio/aprendizaje	Reconocer los diferentes estilos de aprendizaje. Emplear métodos de estudio que se ajusten a sus estilos de aprendizaje.
	MMA: Y también, de pronto, muchas veces es para una evaluación sin decirles, esto es una evaluación, Es un trabajo y esa es la evaluación, vamos a ver. Ahí como hay más espontaneidad y de pronto se puede mirar otras cosas.	Evaluación implícita en la actividad de clase Espontaneidad en la evaluación (no instrumentalizada) Sin temor de la evaluación se observan otras cosas Conexión: evaluación-interés-preocupación	Evaluación espontánea y continua en el aula (no instrumentalizada) Tener en cuenta el factor afectivo de la evaluación y los tiempos en los que se desarrolla.

	Algunos, de pronto, no hacen nada, no quisieron. Porque están esperando que dijeran es la evaluación.		
	MTI: Sí y siempre lo hacen. ¿Esto lo va a evaluar? Sí. ¿Cuánto vale cada punto? Sí, exacto. Porque hoy me pasó, precisamente, entramos a la clase y yo les dije, bueno, vamos a crear las ideas para generar el proyecto, no sé qué. ¿Y esto lo va a evaluar? Entonces yo me quedé mirándolos y dije yo siempre los evaluó desde que entran al salón. Pero entonces sí me causó curiosidades y lo que usted dice, pero si uno les dice sí, entonces... Pero por lo menos ya dicen, lo va a evaluar, no lo va a calificar, dice, lo va a evaluar, entonces es diferente.	Necesidad de evaluación explícita (obligatoria) Concepción de evaluación permanente (formativa) de maestro vs concepción de evaluación sumativa de estudiantes	Explicitación de la evaluación en las actividades diarias del aula. Evaluación constante y formadora que toma en consideración lo cognitivo y lo social.
	MCI: Yo me llevé una sorpresa porque en ciencias yo siempre pongo tareas, porque el programa, es amplio. Entonces yo les dije a ellos bueno, generalmente es por monitores, ellos revisan, yo pregunto qué no entendieron. Pero yo digo yo también, porque yo me doy cuenta qué no entendieron, yo me doy cuenta que ellos se copian, pues, la química se presta para cosas exactas. Entonces les dije bueno, listo, como todos. Primero conté quien la hizo, todos la	Tareas frecuentes por extensión programa académico de área estrategias de verificación de tareas: -Monitorías para revisión de tareas -identificación y aclaración de dudas (maestro) -reconocimiento de falencias: conocimiento y procedimientos -evaluación corta Criterios de evaluación sorprendivos (improvisados)	Investigación y preparación continua antes de las clases por parte de los estudiantes. Uso de monitores para la revisión de tareas. Uso de evaluaciones cortas y constantes.

	hicieron, Uy, qué chévere. Bueno, listo, saquen una hoja. Voy a poner un punto. Fila uno, fila dos, eran cinco puntos. Y me di cuenta yo calificando, yo dije cinco hicieron la tarea. Y todos se quedaron.... Entonces hoy volví y les dejé tienen tarea, y ¿la va a hacer como la vez pasada? yo dije, el mundo es libre, yo miraré qué hago. Y se quedaron... y ya saben que tienen que hacer la tarea, porque yo la voy a preguntar en una hoja.		
	MSO: Sí, les dejo la tarea por filas y a cualquiera de la fila se la pregunto. Y lo que saque o a tres de cada fila. Y ese promedio se lo pongo para todos, para toda la fila	Tarea por filas con nota colectiva según promedio de cumplimiento	Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias.
	MCI: Así hago yo el trabajo en clase. Así hago yo el trabajo en clase porque cuarenta y pico de cuadernos no puedo revisar, porque uno no le alcanza el tiempo a veces. Entonces yo los divido en grupos de cuatro. Entonces, yo digo ¿quién? ¿A quién le voy a revisar? Entonces, a veces se ponen bravos.	Trabajo en clase con revisión por filas nota según promedio de cumplimiento Numerosos cuadernos (economía de tiempo) emocionalidad	Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias. Desproporción del número de estudiantes por docente de aula.
	MTI: Sí, yo hago es con una ruleta. Porque claro, yo tengo una hora económica, una hora de políticas y están separadas, si en una hora me pongo a revisar tareas, no hago más nada. Entonces, listo, cinco.	Ruleta de selección al azar Intensidad horaria baja(1hora) Periodo de clase corto Revisar tareas individuales	Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias. Desproporción del número de estudiantes por docente de aula.
	MMA: Y si no toma notas se queda sin	Priorización de notas	

	notas. MTI: Entonces ... voy a preguntar y lo hago aleatoriamente en una rueda. Al principio me sacaban dos, tres, porque de los cinco solo hacían dos tareas. Hace unos días un grupo me sorprendió, y dije: ¡uy! pero todos lo hicieron! si profe, si no mandamos 30 mensajes por el grupo de WhatsApp fueron poquitos, pero al menos se interesaron en traerla hecha., algo es algo. Anita también coloca temas por fila para hacer carteleras,	Selección aleatoria Transición de cumplimiento Responsabilidad compartida Comunicación interna TIC Incremento de interés	Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias. Desproporción del número de estudiantes por docente de aula.
	MSO: Claro, porque es que yo soy de sociales, entonces se me facilita porque a uno le pongo las causas, a otro las características, a otro las consecuencias, a otro los personajes. Sí, entonces me alcanzan las filas y pero sí, ellos se esfuerzan, porque claro, saben que si alguno, que si no llegó la tarea, le pongo el uno y ahí entonces, usted la trajo cinco, cinco y uno entonces ahí cómputo y todos tienen esa nota.	Facilidad de exposiciones orales según área disciplinar Variabilidad de opciones temáticas Nota según promedio de cumplimiento de cada miembro del equipo	Uso de presentaciones orales. Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias.
	MMA: ¿Y no se ponen bravos?	Preocupación por la emoción	
	MSO: Pues sí, pero los otros se sienten culpables, entonces ahí sí, a la próxima, profesora, yo sí hice la tarea.	Reconocimiento de impacto de acciones en emoción Transición en cumplimiento	
	MLC: genera un compromiso colectivo	Compromiso colectivo	Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias.
	MTI: Si, pero eso también es enseñarles también que ellos	Sentido/ conciencia de grupo Apoyo grupal	

	forman un grupo. Como yo les digo, si hay uno que se va cayendo, ustedes tienen que recogerlo y mirar cómo hacen para que pasen todos, para que todos aprendan.		
	MSO: Y también hacerlos responsables, porque por mis acciones los otros también se van a ver afectados. Entonces eso les enseña a ellos a tener ese compromiso social. Ahí hay competencias ciudadanas	Responsabilidad individual y colectiva Responsabilidad social Compromiso social Competencias ciudadanas	
13. ¿De qué forma se puede implicar al estudiante en el contrato didáctico para llevar a cabo los procesos de aprendizaje y de evaluación?	MCI: Metiéndolo como en el cuento, ¿no? O sea, como hacer que todo fluya, como si fuera... Como hablaba MMA. Uno aprende de ellos también. O sea, cuando es de ida y vuelta, o sea, cuando uno está conectado con ellos, o sea, cuando uno no se para ya como un ente, yo estoy acá y usted está allá y usted me escucha, porque... no. Generalmente, yo lo que hago yo camino por todo el salón MCI: Yo camino por todo el salón y al que veo le pongo la mano acá, entonces ya sabe. Lo uno, para que no me tengan el celular afuera. Y lo otro, para saber si trajeron la guía. Nosotros leemos la guía, subrayamos la guía, los pongo a leer, entonces el tono de voz va cambiando, él de allá, él de acá, o sea, ¿Sí me hago	Haciéndolo participe Apertura al aprendizaje bidireccional Conexión estudiante-profesor Relación no asimétrica Caminar /recorrer el salón para observar relación de reconocimiento del otro Recorrer el salón observando comportamiento/actitud/actividad sin regañar estrategia de control visual (celular y verificación de recursos: guía) lectura guiada y compartida de la guía maestro no es transmisor	Control del aula a través del recorrido de la misma, evitando mantenerse siempre en el mismo lugar. Relaciones empáticas, docente-estudiante, respetando los roles, responsabilidades y deberes de cada uno.

	entender?, entonces todos tienen que estar pendientes porque ellos no saben a quién va a poner él. Entonces yo los meto como como en eso, en el cuento, o sea, yo no soy el que está parada, el único transmisor de conocimiento.		
	MTI: Y que el que está despistado, bueno, MMA ¿Usted acuerda con lo de que dijo MSO, no sé qué?, entonces se quedan así, o sea, o están atentos o están atentos a la clase	Control de atención y concentración Formulación de preguntas de comprobación o verificación	Mediar los procesos de concentración y atención de los estudiantes. Realizar preguntas de comprensión periódicamente.
	MMA: Y es comprometiéndolos	Hacerlos comprometer	
	MSO: Acá también es colocarles a ellos muchas actividades, de hacer, de que ellos hagan, sí, individual o grupalmente, porque ahí ellos se comprometen más y también aprenden más. Cuando ellos mismos, por ejemplo, se les da y ellos tienen que buscar la información ahí mismo en la guía y tienen que trabajar en grupos y así, entonces ellos se van comprometiendo más y trabajan con más ánimo. En esa me parece a mí muchas actividades de hacer.	Actividades prácticas y variadas Aprender haciendo Variar modalidad (individual-grupal) Mayor compromiso grupal y ánimo	Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias.
	MTI: Y lo que dijo la profe de la lectura por parte de ellos, eso me parece también que ellos mismos escuchan y que hagan el intento también de leerla todos. Eso también hace... sirve para todos.	Escucha activa Participación activa	Fomentar la participación activa. Reconocer que los resultados se dan con el tiempo y por etapas durante los procesos.

	Mod: Sí, sí, exacto. Eso ya es un paso, ya un paso positivo.	Avance progresivo	Implicación voluntaria por parte de los estudiantes en el proceso. Establecimiento de metas consensuadas.
	MSO: Sí, exacto. Y ellos también en el medio a veces me dicen, leo yo, leo yo.	Participación voluntaria	
	MLC: La lectura guiada.	Lectura guiada	
	MIN: El estudiante se puede implicar en la medida que él también se considere parte del proceso de establecimiento de metas. Si se auto percibe como sujeto pensante y participativo puede llegar a aportar de mayor manera a los intereses del proceso de aprendizaje. Igualmente, debe prever un resultado/producto con impacto social que lo haga responsable no ante sí mismo, sino ante los demás también.	Sentirse parte del establecimiento de metas Autopercepción: sujeto pensante y participativo Incrementa interés y aporta más Prever resultados o producto de impacto social aumenta la responsabilidad ante sí y los demás	
14. ¿Por qué continuar sancionando el error, en lugar de aprovecharlo como un indicador para ajustar el proceso o el aprendizaje oportunamente?	MMA: En matemáticas, pues eso es evidente. Claro que como uno ya lleva tantos años, ya más o menos sabe uno en dónde van a fallar. Entonces, los dejan unos que caigan para luego colocar más ejercicios que, por ejemplo, el cuadrado de nueve, seis. El cuadrado de tres, seis, porque... O dos al cubo. O dos al cubo. O dos, seis. Por eso. Dice el cuadrado de tres, seis, porque ellos multiplican por el dos. Porque como dos por dos es cuatro, ahí sí no hay pérdida. Casi siempre, entonces es	Experiencia docente Previo reconocimiento de posibles errores Error como oportunidad de aprendizaje Comparación de errores Procedimientos erróneos Fortalecer conocimiento a partir del error	Reconocer y tomar ventaja de las estrategias derivadas de la experiencia docente. Darle valor al error como posibilidad de mejora.

	fortalecer.		
	MTI: O el cubo de dos, que también dicen seis. Sí, sí. Esas siempre son tres que se equivocan.	Diversas alternativas de solución/equivocación	Darle valor al error como posibilidad de mejora. Considerarlo como ventana que lleve a un proceso y respuesta diferente.
	MLC: Yo esta vez cogí trabajos escritos y saqué una lista de todos los errores que cometieron. No usan mayúsculas, no usan tildes, repiten palabras en el mismo párrafo, escriben como hablan. Entonces saqué todos los errores de todos los trabajos escritos y les hice un decálogo. Entonces vamos a... pautas para hacer un trabajo escrito y les expliqué. Tan, tan, tan, tan, tan, tan, tan, tan, tan. Ah, sí, profe, yo hice eso, sí, profe. Entonces eso, espero que en el tercer período, cuando esté el segundo trabajo escrito, se minimice esa lista de errores que recogí en los...	Listado de errores comunes (decálogo) Pautas para escribir Pautas para el trabajo Verificación de pautas (chequeo) Proyección a próximo trabajo (evitar errores futuros)	Explicitar expectativas e instrucciones procedimentales de forma clara. Verificación del proceso. Darle valor al error como posibilidad de mejora.
	MTI: ¿y no les parece bonito cuando ya empiezan a preguntar, porque al principio no, pero ya después de cierto tiempo empiezan, profe, esto, televisor es con v larga o con v pequeña. O sea, ya como que uno dice uy, ya son conscientes que necesitan escribir de buena manera.	Emoción por el aprendizaje evidenciado (maestros) Avances progresivos Preguntan para evitar error Conscientes del proceso y las condiciones de calidad	Fomentar el goce por el aprendizaje y logros alcanzados. Hacer consciente al estudiante de su proceso.
	MLC: Y yo les dije a ellos, vean, estas pautas para procesos de escritura, no son solo en español. Yo le dije guárdela, enmáquela, que si usted va a una	Pautas para procesos de escritura (cualquier área) Pautas asociadas a calidad Estrategias como pautas Escritura como proceso repetitivo y de corrección permanente para alcanzar maestría (experticia)	Explicitar expectativas e instrucciones procedimentales de forma clara. Verificación del

	universidad y le piden un trabajo escrito, si usted hace estos diez pasos, créanme que usted se saca por lo menos un básico, no puede fallar si hace lluvia de ideas, si hace un borrador, si saca párrafos, si agrupa las ideas por categorías, o sea, no puede fallar. Entonces, enseñarles que también la escritura puede ser un proceso mecánico, del que puedo sacar un resultado sin equivocarme, yo no sé escribir, no, mire ahí hay unos pasos, siga esos pasitos, como cuando a uno le dicen destape este televisor y siga esas instrucciones, le voy a hacer bien si no se sale ahí.	Seguimiento de procedimiento Seguimiento de instrucciones	proceso. Darle valor al error como posibilidad de mejora.
	MSO: Bueno, hacer retroalimentación de todas las actividades, o sea, de las tareas y de las evaluaciones escritas, hacerla en público, entonces esa retroalimentación ayuda muchísimo porque ahí se detectan los errores. Entonces, bueno, en esta les quedó mal a tantos, si yo ese saco no, les quedó mal a tantos. Esta pregunta le quedó mal a la mayoría o fue que se copiaron, bueno, pero entonces él da la respuesta correcta, preguntarle, bueno, ¿cuál es la respuesta correcta? Eso ayuda muchísimo a que ellos encuentren el error y que de ese error aprendan	Retroalimentación de toda actividad Retroalimentación pública Identificación de errores Estadística de errores y número de estudiantes Resolución en grupo clase Búsqueda de errores en grupo clase	Explicitar expectativas e instrucciones procedimentales de forma clara. Verificación del proceso. Darle valor al error como posibilidad de mejora.

	MIN: Considero que los errores pueden tomarse como puntos de flexión sobre los que se discutan posibles alternativas para afrontar una situación. No necesariamente un error implica un desvío, a partir de este también se pueden alcanzar resultados que aporten una perspectiva diferente del proceso.	Puntos de flexión Discusión de posibles alternativas de solución Error para ver otra perspectiva del proceso	
15. ¿Qué estrategias utiliza el estudiante para anticipar y planificar sus tareas de aprendizaje y evaluaciones?	MMA: Es que es eso. Estaba igual. Está difícil. No veo que ellos hagan eso.	No son fáciles de identificar No tienen el hábito	Necesidad de establecer rutinas de estudio y de preparación para las clases. Presentación de guías de trabajo con anterioridad.
	MTI: Sí, pero es que es complicado porque ellos no tienen el hábito en la casa de estar preparando sus evaluaciones.	No rutina de preparación de evaluaciones	
	MCI: Pues cuando yo trabajo con guías, yo puedo. Pues ellos ya saben que sigue.	Guías de trabajo (ayudan a la proyección clase a clase)	
	MMA: Y también de pronto es que últimamente la evaluación ha perdido, digamos en el colegio donde trabajo, ha perdido fuerza. Ya lo dije. Ha perdido fuerza. Es decir, si uno ve, ya las acumulativas no se están haciendo. Entonces, prácticamente se puso más énfasis a los trabajos de clase. O sea, a lo que hacen. Que generalmente el trabajo de clase, que es mucho más fácil, porque es tomar los apuntes, realizar los ejercicios. Muchas veces, como ya dijeron, el ejercicio y el	Pérdida de fuerza de la evaluación en algunos contextos educativos (factores institucionales) No hay acumulativas, mayor énfasis en el trabajo en clase (factor contextual) Facilidad trabajo en clase Trabajo colaborativo (capacidades diversas) Pérdida de importancia de la evaluación acumulativa Hay que recuperarla	Concordancia entre las expectativas y requerimientos institucionales con las herramientas y actividades de aula. Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias. El uso de estrategias evaluativas que tomen en cuenta una revisión general.

	trabajo colaborativo. Entonces, siempre habrá un estudiante que sea más piloso. Y, además, uno no va a reunir un grupo de estudiantes que sean todos, que tengan dificultades, porque ahí sí sería un ciego guiando a otro ciego. Y entonces, ya ha perdido en el colegio, por ejemplo, ha perdido ya la importancia. No se hacen acumulativas, pero yo sé que eso hay que recuperarlo.		
	MTI: Y sí es importante	Importancia de la acumulativa	
	MMA: Sí, así sea, se le dé menos valor, pero es que cuando se evalúa, sea como se haga, da pautas de cómo avanza el conocimiento. Es que sino no hay manera	Importancia de acumulativa Menor valor pero hacerla Pautas de avance	
	MTI: Y así les vaya mal, por lo menos lo que dijo Anita ahorita, o sea, se toman esas preguntas y se mira hasta dónde logró llegar el estudiante, algunos llegarán más allá que otros, pero sí es complicado para anticipar y planificar, porque no tienen ese hábito.	Corrige el error Mirar el avance individual Análisis de resultados y estadísticas No hay hábito anticipatorio ni planificación	
	MLC: Yo trato de hacerlo en la parte escrita con el borrador. Entonces, venga usted para hacer un mapa mental presénteme en el borrador, la autobiografía primero presénteme en el borrador, a que él sepa que va a ir un proceso y que necesita hacer algo	Borrador de escritura Mapa mental (esquema) Escritura como proceso requiere planeación Se ha perdido valor a la evaluación proceso y sumativa	Preparación y planeación de los contenidos de clase por parte de los estudiantes. Desarrollo de estrategias de estudio.

	antes. Yo le digo, a menos que sea un escritor que llega y escribe en limpio, no, ahí hay un proceso. Pero en relación a la evaluación en nuestro colegio, se puede decir que eso no..., eso se ha perdido.		
	MTI: Yo pienso que acá también se puede colocar, sus tareas de aprendizaje, por ejemplo, en la plataforma. Entonces, yo por lo menos en el pizarrón de tareas les coloco, bueno chicos, no se les olvide la tarea que tienen para tal día, como un flip class el que es inverso. Entonces, la idea es que lleguen con algo de conocimiento, por ejemplo, de globalización económica, entonces, que cuando yo les pregunte y pueda dar la clase, podamos avanzar porque ya tienen algo de conocimiento. Pero es lo máximo que pueden, porque muchos llegarán sin ese compromiso. Pero sí es complicado que haya también un seguimiento. Y además que ya son grandes y ya deberían hacerlo, pero sí es difícil que ellos lleguen con eso ya predispuesto y bien organizadito, todas sus tareas y evaluaciones. O sea, hay algo que hay que apuntar hoy, que a pesar de todas estas lluvias, así no	Pizarrón de tareas (plataforma) Flip class o aula invertida Indagación como tarea Preparación previa del tema Conversatorio inicial Conectar y avanzar Algunos no hacen actividad previa Complicado seguimiento Edad y madurez (factor) Evaluaciones acumulativas correlacionado con la asistencia	Uso de herramientas tecnológicas para diversificar los trabajos. Preparación de los contenidos antes de las clases. Discusión exploratoria de las temáticas de clase.

	preparen, llegaron la mayoría, así no llegó el 95 porciento de los chicos al colegio pensando en que hoy tenían acumulativas, eso algo sí, pero que no la hayan preparado.		
	MMA: Otra cosa. Es que, en el caso mío, este año para evitarme eso y que por lo menos darme cuenta, si voy avanzando en algo, entonces todas las prácticas que hago ya deje un campo y ahí viene la sustentación. En el primer período, 80-20. En el segundo período, 70-30 y en este hoy 60-40, le subí el valor a la parte de la sustentación, que es diferente a la evaluación que hacíamos antes, porque ahí pueden coger el cuaderno, pueden sacar la calculadora, pueden mirar los ejercicios, pero de todas maneras me dice algo, si de pronto sí. Ahora, uno si lo ve cómo están los estudiantes hoy en día, le importa es sacar el 60, el 70 y ya no es como en otros tiempos que había competencia. De pronto, yo creo que los cambios educativos han pasado y ha sucedido eso. Se habló de la memoria, entonces, eliminemos la memoria, no era eliminar la memoria, era fortalecer la parte consciente de saber cómo aprendo, para	Sustentación para evidenciar avance (maestro) Valor progresivo de la sustentación Uso de diversos recursos durante la evaluación Libertad en la evaluación Ya no hay competencia por resultados Ausencia de nivel competitivo Cambio educativo elimina en lugar de fortalecer Necesidad de metacognición Importancia de la capacidad de memoria	Explicitación de la competencia por parte de los estudiantes. Uso de diversos recursos tecnológicos. Diversidad y creativas de las formas de evaluación. Falta de ambición y competitividad académica por parte de los estudiantes.

	qué me sirve, etc., etc., pero la memoria hace mucha falta, es importantísima, sino imagínese todos los días tenemos que aprender lo mismo.		
	MSO: Bueno, acá en esa parte de las estrategias que utilizan los estudiantes , si he encontrado que algunos , es muy poquito el porcentaje, pero sí algunos le preguntan a uno, profe qué va a salir en la evaluación, le preguntan a uno por el horario de las acumulativas, profe por favor nos envía por favor, profe no nos ha enviado el horario y también ellos a veces le preguntan a uno sobre qué tema se va a ver en la próxima clase , son muy poquitos pero yo pienso que si pudiéramos , en mi caso, tener un texto, ellos podrían adelantarse un poco más porque hay chicos que están muy motivados y podrían anticipar y planificar más sus tareas y evaluaciones , pero entonces por ejemplo en mi caso y en mi colegio, por ejemplo, nosotros es improvisado para la próxima clase, mientras que si tuvieran el libro de texto ellos podrían adelantar lo de la clase, esa es una de las dificultades que ellos tienen.	Preguntan sobre la evaluación: horario, preguntas, contenido. Preguntan tema próxima clase Falta de recursos (texto guía)	Falta de recursos por parte de los estudiantes. Preparación para los contenidos de las clases.
	MTI: Pero cuando empieza el periodo	Plan de inicio de periodo Limitación de recursos	Presentación de

	que les damos si algo así como grosso modo, pero, tienen algo de idea, pero lo que dice MSO si es cierto nosotros estamos limitados porque no siempre es un problema. Mirar uno la semana antes de planear, mirar cómo se hace la guía, que no se gaste mucho papel para que no se tenga que pagar tanto y muchas cosas que van involucradas ahí, para que ellos no gasten tanto	Limitación de hojas en la guía (economía)	planes de trabajo por períodos. Limitaciones respecto al acceso al material por parte de los estudiantes.
	MIN: Por eso creo que en la utilidad de elaborar cronogramas de trabajo en los que tenga claridad de los tiempos y las etapas en las que se encuentra respecto a su propio proceso y al de los demás. Igualmente, reuniones periódicas de socialización con sus pares para llegar a puntos comunes respecto al desarrollo de las actividades en comunidad.	Elaboración de cronograma de trabajo Claridad tiempos y etapas Reuniones periódicas de socialización de pares: acuerdos	Presentación de planes de trabajo por períodos. Evaluación y revisión periódica.
16. ¿Qué papel cumple la interacción en el aula en el proceso de evaluación y cómo se puede realizar?	MTI: la interacción, bueno todos hemos dicho, y es eso, la confianza, la actitud, que a veces toma uno del pelo, a veces está uno serio, o sea, esas actitudes que uno genera de acuerdo con la temática, con el área, y muchas cosas, con lo que está pasando si está haciendo mucho calor, o sea, como que uno involucra todo el ambiente en la clase.	Confianza, actitud, ánimo, cambios de humor, Actitudes según la temática, clima, Involucramiento afecta el ambiente de clase	Generación de espacios a menos que fomenten la participación.
	MLC: Y hay algo importante y es lo que	Respeto	

	decía usted, del respeto. O sea, ellos deben ver que usted domina muy bien su área, porque ellos, uno dice que ellos no se dan cuenta, pero si lo hacen, lo miden todo, eso también es un respeto que hay porque eso también puede incidir en que sea menos el rendimiento, menos el agrado por el área.	Conocimiento disciplinar Relación conocimiento disciplinar- respeto-agrado	Responsabilidad respecto al conocimiento y apropiación de los contenidos disciplinares por parte del docente. Respeto bidireccional docente-estudiante-docente.
	MTI: Si, y eso también va con la dinámica que sea alguien que maneje el tema, que sea idóneo. Si porque a veces le dicen a uno colabore con eso, pero no sé, uno llega es a improvisar y le preguntan cosas y uno no sabe, y ellos se dan cuenta, de todo se dan cuenta.	Dinámica disciplinar Idoneidad disciplinar Colaboración sin experticia Reconoce la improvisación (estudiante)	Responsabilidad respecto al conocimiento y apropiación de los contenidos disciplinares por parte del docente. Respeto bidireccional docente-estudiante-docente.
	MSO: Para mí, si cumple un papel muy importante la interacción en el aula porque ellos aprenden, unos de otros al interactuar y uno también con ellos, se va creando un clima más de confianza y en esa interacción los aprendizajes se dan mejor. Y ¿cómo se puede realizar? , pues con el trabajo colaborativo, es una excelente estrategia , unas mesas redondas, las lluvias de ideas, socializar, siempre socializar la tarea, o algunos puntos de la tarea, y todo, muchas actividades hay para interactuar, pero sobre todo eso el trabajo	Importancia de la interacción Aprenden unos de otros: estudiante-maestro Clima de confianza Mejores aprendizajes Trabajo colaborativo Mesas redondas Lluvia de ideas Socialización de aprendizajes y actividades (tareas) Trabajo colaborativo Diálogo constante profesor-estudiantes (inicio y final) Clima de confianza	Responsabilidad respecto al conocimiento y apropiación de los contenidos disciplinares por parte del docente. Respeto bidireccional docente-estudiante-docente. Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias.

	colaborativo y ese diálogo constante el profesor preguntándole a los estudiantes, siempre se debe hacer al principio y al final de la clase se tiene que hacer esa interacción con los estudiantes para crear el clima de confianza y así los aprendizajes se hace mejor.		
	MIN: Para mí, la interacción en el aula cumple el rol de resolución de problemas. El aula al ser un espacio de confrontación, entre estudiantes y docentes bajo una dinámica de trabajo, debe permitir la exploración de las dificultades y el compartir estrategias para enfrentarlas. La interacción debe estar marcada por el respeto y la sana recepción de críticas que permitan construir mejores relaciones personales y académicas.	Resolución de problemas Espacio de confrontación docente-estudiante Exploración de dificultades y compartir estrategias Respeto y sana recepción de críticas Construir mejores relaciones personales y académicas	Espacio para la confrontación de ideas y resolución de dudas. Responsabilidad respecto al conocimiento y apropiación de los contenidos disciplinares por parte del docente. Respeto bidireccional docente-estudiante-docente. Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias.
	MMA: No parece que la profesora ya lo mencionó, el aprendizaje colaborativo, por ejemplo, en matemáticas uno identifica ya en el segundo periodo a los estudiantes nuevos y cuáles son los estudiantes que tienen una habilidad matemática, puede que no tengan la capacidad, pero si la habilidad y la van fortaleciendo y los va	Aprendizaje colaborativo Identificar estudiantes con capacidad y habilidad desde inicio Compromiso inicial individual y en grupo	Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias.

	comprometiendo y cuando uno se da cuenta ya tiene uno un grupito más grande de estudiantes que entienden el tema.		
	MTI: A veces entienden más entre ellos, así hay niños que dicen, profe es que yo le entiendo más a fulanito que al profesor y yo les digo no pasa nada lo importante es que aprenda.	Mayor comprensión entre pares	Generación de una conciencia colectiva de responsabilidad y consecuencias.
	MLC: A mí me gustaría agregar algo pequeñito. Y es que en lo que dice Gustavo. Digamos que la evaluación en cada asignatura puede ser diferente o podemos buscar otras maneras, una obra, evaluarlos de muchas maneras, pero como tal debe haber una evaluación que de manera institucional apunte hacia algún lado y que independientemente de la diversidad, de la libertad de cátedra, y de la diversidad de maestros, todos debemos caminar para un lado en un porcentaje. Venga, es que este 10 %, es que puede ser pequeño, todos lo vamos a hacer así, es que yo no estoy de acuerdo, no profe tiene el 90%, pero a este 10% todos le vamos a caminar, miremos en años, debemos a una evaluación.	Evaluación diferente por área disciplinar + evaluación estandarizada institucional Objetivo evaluador común Estrategia evaluativa común con un porcentaje	Considerar las particularidades de cada área para el desarrollo y preparación de las actividades evaluativas. Núcleos comunes de evaluación entre las áreas.
	MTI: Sabe que nos dimos cuenta que días que hicieron un simulacro en el colegio con ese tipo de	Dificultad en forma de diligenciar hoja de respuestas	

	preguntas que ni siquiera son capaces con el óvalo y entonces decía el señor que fue y dijo es que profe el ICFES no se las lee porque no llenaron bien el óvalo.		
	MLC: Es que lo que dice Milena, esto también de una y otra manera les enseña a sintetizar, a inferir, a muchas cosas con ese tipo de evaluaciones.	Evaluación estandarizada Desarrolla habilidades cognitivas	
	MCI: Si, habíamos hablado la parte de la actitud De hecho, en el colegio se evalúa, dentro de la evaluación final va la parte actitudinal, que si participa, que si está atento, si me hago entender, que si falta al colegio, que si viene siempre, que si cumple con el uniforme, que si trae la carpeta, Todo es actitud.	Evaluación actitudinal final de periodo Combinación de actitud y comportamiento	

INFORMACIÓN APORTADA POR ESTUDIANTES EN LA ENCUESTA			
Pregunta	Segmento informativo o relato	Palabras clave	Categoría(s)
1.¿Qué entiendes por evaluación?	Es una forma para evaluar nuestros conocimientos (EE6)	Evaluar conocimientos	Evaluación de contenidos desarrollados en actividades de aula.
	Para mí es un tipo de preguntas que han visto en clases o explicadas (EE7)	Preguntas de lo visto en clase	
	Lo entiendo como una prueba de conocimiento (EE8)	Prueba de conocimiento	
	Poner a prueba los temas vistos previamente (EE9)	Poner a prueba temas	
	Método para evaluar conocimientos (EE10)	Evaluar conocimientos	
	Entiendo que es una forma en la que podemos ver que tan bien estamos en base a nuestros conocimientos, o también podemos evaluar nos como persona (EE11)	Valoración de nivel de conocimientos Evaluarse como personas	
2.¿Cuál es la	Es mirar si nosotros aprendimos	Mirar aprendizajes	

finalidad que tiene la evaluación para tí y para tus maestros?	sobre los temas vistos (EE6)		Medir el grado de aprehensión de conocimientos.
	Para los maestros evaluar lo que han aprendido los estudiantes en lo que él ha explicado (EE7)	Evaluar lo aprendido tras la explicación	
	Para mí es ver si he cumplido con las metas básicas de aprendizaje. Para mis profesores es determinar mi nivel de conocimiento (EE8)	Est: Cumplimiento de metas básicas Prof: Nivel de conocimiento	
	Para mí la evaluación tiene como objetivo poner a prueba el conocimiento adquirido en el periodo de aprendizaje y para los maestros siento que es una buena herramienta para saber si su estrategia de enseñanza está funcionando(EE9)	Est: Poner a prueba conocimiento adquirido Doc: herramienta para evaluar estrategia de enseñanza	
	Evaluar los conocimientos que aprendí de ellos (EE10)	Evaluar conocimientos aprendidos	
	Ver si entendemos sobre el tema (EE11)	Ver comprensión del tema	
3.¿Por qué crees que es importante que el estudiante evalúe sus propios aprendizajes?	Para mirar en que tema está fallando (EE6)	Mirar fallas en temas	Reconocer sus propias falencias y verificar resultados positivos.
	Para en ese momento de que es capaz aunque no hay nada imposible (EE7)	Darse cuenta de que nada es imposible	
	Porque de esta manera el estudiante se da cuenta de lo que el mismo aprende o de lo que no y en todo caso aprendería de qué manera de estudio aprende más (EE8)	Darse cuenta de lo que aprende o no Reconoce su estilo de aprendizaje propio	
	Porque así los estudiantes pueden ver si están aprendiendo o si tienen dificultades (EE9)	Verificar su aprendizaje o identificar su dificultad	
	Para darse cuenta si ha avanzado en los mismos (EE10)	Darse cuenta de avances	
	Para así poder mejorar en base a sus resultados (EE11)	Mejorar con base en resultados	
4.¿De qué manera pueden los maestros implicar más a los estudiantes en el proceso de evaluación?	Haciendo para evaluaciones divertidas para que los estudiantes se animen a participar más (EE6)	Evaluaciones divertidas Animar a participar	Desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. (No tradicionales) Uso de diferentes estrategias que contribuyan a la generación de curiosidad.
	Intentando hacer que estudien porque la evaluación vale un porcentaje de la nota final (EE7)	Reconocer el valor del porcentaje de la nota final	
	Despertando la curiosidad en los estudiantes, aplicando nuevos métodos de aprendizaje además de la clásica (Escrito) y más dinámicos (EE8)	Despertar curiosidad Nuevos métodos de aprendizaje más dinámicos	
	Mirando aquellas cosas que se les dificultan de un tema , dar	Mirando y enfatizando en las	

	mayor énfasis en este mismo y evaluar ,para comprobar si al realizar esta estrategia funciona (EE9)	dificultades Comprobar si funcionan estas estrategias	
	De forma oral (EE10)	Oralmente	
	Que las evaluaciones no sean solo responder unas preguntas, si no que sea más didáctico (EE11)	Más didáctica Menos responder preguntas	
5.¿Qué haces para salir exitoso en las actividades de aprendizaje que te asignan tus maestros?	Estudiar los temas vistos (EE6)	Estudiar temas vistos	Preparar con antelación los contenidos estudiados en clase y repasar instrucciones. Investigación de contenidos extra. Expansión de la información dada en clase.
	Estudio antes de aplicar las pruebas para saber cómo responder(EE7)	Estudiar previamente	
	Preparándome, teniendo interés por aprender ese tema y utilizando las herramientas necesarias para conseguir más información sobre ese tema (EE8)	Preparación Mostrar interés Uso de herramientas para obtener más información	
	Escuchar o leer instrucciones(EE9)	Escuchar instrucciones Leer instrucciones	
	Repaso los temas que vayan a tratar los aprendizajes (EE10)	repasar	
	Estudiar, y comprender el tema, para así poder pasar el tema (EE11)	Estudiar y comprender	
6.¿Cuál es el rol del maestro a lo largo del proceso de evaluación?	Verificar que los niños no hagan copia a sus compañeros (EE6)	Verificar que no copien	Cumplir el rol de guardián de las reglas. Resolver dudas y orientar al estudiante.
	Cuidar que nadie se copié(EE7)	Cuidar Evitar la copia	
	Además de evaluarle ha de guiar al estudiante durante todo este proceso y servir de apoyo como fuente de información (EE8)	Evaluar Guiar durante el proceso Apoyar como fuente de información	
	Orientar a los estudiantes y observar el desempeño que tiene(EE9)	Orientar Observar desempeño	
	Ser un apoyo para resolver dudas (EE10)	Apoyar resolver dudas	
	Ayudarnos a comprender y corregir si en algún caso nos equivocamos (EE11)	Ayudar a comprender Ayudar a corregir errores	
7.¿Cuál es el rol como estudiante a lo largo del proceso de evaluación?	Responder las preguntas de la evaluación (EE6)	Responder preguntas	Rol memorístico de apropiación de conceptos. No se evidencia consciencia del uso de los mismos en contextos reales.
	Estar pendiente a la evaluación y responder correctamente (EE7)	Responder correctamente	
	Su rol es el contestar la evaluación. Leer y analizar es fundamental para aquello y de esta manera contestarla de la manera más adecuada posible (EE8)	Contestar evaluación Leer y analizar	
	Repasar los temas vistos y	Repasar	

	reforzar aquellos que no le quedaron claros(EE9)	Reforzar los temas no claros	
	Sintetizar los conocimientos aprendidos en la evaluación (EE10)	Sintetizar conocimientos	
	Enfocarnos en el tema y poner atención para así mejorar nuestros conocimientos (EE11)	Enfocarse en el tema Prestar atención Mejorar conocimientos	
8.¿De qué manera tus maestros te dan a conocer los objetivos de aprendizaje?	Dándonos un plan de trabajo a principio de cada periodo (EE6)	Plan de trabajo Inicio periodo	Uso de recursos formales como planes de trabajo y guías.
	Explicando en clases(EE7)	Explicación	
	La mayoría por medio de un escrito en el que nos cuentan toda la Unidad del periodo correspondiente. Otros, nos explican en el tablero como se trabajará el periodo correspondiente. Aunque, normalmente es la escrita donde algunos también a la vez que nos van dictando nos explican cada tema y subtema.(EE8)	Mediante un escrito Explicación en tablero Mientras se explica el tema	
	Algunos por medio de un plan de periodo y otros por medio de explicaciones de estos mismos(EE9)	Plan de periodo Explicaciones	
	Con los temas desarrollados en clase (EE10)	Con los temas	
	Nos la dan a conocer en guías o las indican vía verbal (EE11)	Guías Forma oral	
9.¿De qué manera tus maestros te dan a conocer con cuáles criterios o parámetros te van a evaluar?	Cuando nos indican que tema nos van a evaluar (EE6)	Indican tema a evaluar	Explicitación de contenidos. Socialización de herramientas y criterios de evaluación.
	Lo que se ha visto en las clases que hemos hecho (EE7)	Lo visto y hecho en clase	
	A pesar de que también podemos llegar a hacerlo escrito, sin embargo, esto no siempre pues mis profesores lo suelen a explicar más. Las formas en las que nos van a evaluar si por test, exposiciones etc.(EE8)	Por escrito Explicaciones de los instrumentos o estrategias	
	Por medio de explicaciones, donde nos aclaran algunas dudas sobre los métodos de evaluación (EE9)	Explicaciones de métodos de evaluación	
	Antes de la evaluación nos dan las indicaciones (EE10)	Indicaciones antes de evaluar	
	Ellos en algunos casos nos las dicen y nosotros las copiamos (EE11)	copiándolas	
10.¿Cuáles estrategias de evaluación grupal utilizan los	Los ritmos de aprendizaje de cada uno (EE6)	Ritmos de aprendizaje	Uso del trabajo colaborativo y de presentaciones orales.
	Poner actividades que salgan en la evaluación (EE7)	Actividades de la evaluación	

profesores con mayor frecuencia?	Exposición para ver qué tan aptos estamos en un tema como para explicarlo, trabajos manuales en los que nos reunimos a realizar por ejemplo una bomba de ariete. Siendo la más común la exposición (EE8)	Exposición Trabajos manuales Trabajos grupales	Reconocimiento de ritmos de aprendizaje diversos.
	Los trabajos en grupos son unos de los que más se utiliza, pues acá nos evalúan el trabajo como equipo (EE9)	Trabajos en grupo	
	Preguntas con respuesta múltiple (EE10)	Preguntas de selección múltiple	
	Exposiciones y trabajos en grupo (EE11)	Exposición Trabajo en grupo	
11. ¿Qué haces para hacerte consciente de cómo estás aprendiendo antes, durante y después de la evaluación?	Evaluéndome a mí mismo lo que aprendí antes de la evaluación (EE6)	Autoevaluación previa a la evaluación	Preparación de los contenidos a través de diferentes técnicas de estudio. Práctica continua de los contenidos de clase.
	Hacer una evaluación de lo que he estudiado (EE7)	Evaluar lo estudiado	
	Autoevaluándome, ya sea yo mismo buscando ejercicios en Internet y viendo si soy capaz de resolverlos o en todo caso mirar probar otras formas de resolver estos mismos ejercicios ya sea diferente a la dada en clases. Para el momento posterior a la evaluación ya debo de saber cómo he aprendido y realmente cuanto sé. (EE8)	Autoevaluación Buscando ejercicios y tratando de resolverlos Probar otras formas de resolver Después: consciente de lo que aprende y cómo ha aprendido	
	Antes: atendiendo a las explicaciones y mirando si he entendido el tema. Durante: recordando acerca de lo aprendido y poniéndolo en práctica. Después: analizando los errores cometidos e intentar buscar la causa de este(EE9)	Atendiendo a explicaciones Recordando y practicando Análisis de errores y búsqueda de las causas	Reconocer el error como medio para mejorar.
	Revisando los temas vistos dando ideas pequeñas de cada uno (EE10)	Revisión de temas Ideas cortas de cada uno	
	Antes de la evaluación me aseguré de comprender el tema. Durante la evaluación me encargo de poner en práctica lo aprendido, y al finalizar me aseguro de estar bien en el tema, y si tengo algún error me enfoco en que me equivoque para mejorar (EE10)	Antes: Asegurar la comprensión Durante: poner en práctica el aprendizaje Final: enfoco en el error para mejorar	
12. ¿Qué ajustes realizas a tu proceso de	Investigo un poco más sobre el tema evaluado (EE6)	Investigar más	Focalización de las
	Empiezo a trabajar sobre lo que	Trabajar en el error	

aprendizaje a partir de los resultados de las evaluaciones?	me he equivocado para no cometer el mismo error otra vez (EE7)	para evitar repetirlo	preguntas con errores para solventar vacíos conceptuales y dudas. Replanteamiento de estrategias de estudio.
	Por lo general si fue bueno el resultado, dejo todo tal cual. Pero, si es negativa, lo que suelo hacer es después de pensar en que me equivoque intento centrarme más en esa materia, o más específico en las preguntas que no me hayan ido bien. También, suelo intentar buscar algo dinámico en la materia que me llame la atención, en algún tema de estas y por último estudiar más temprano, pues a veces estudio con sueño con lo cual realmente es como si no estudiara.(EE8)	No ajustes al buen resultado Pensar en qué se equivoca Centrarse en la materia Centrarse en las preguntas con errores Buscar algo que llame la atención del tema Estudiar más temprano	
	Si se ha salido exitoso no realizo tantos ajustes , pero , si he fallado en algo intento repasar y enfocarme un poco más en eso .(EE9)	No ajustes al buen resultado Repasar enfocarse	
	Enfocarme en lo que fallé y estudiar más eso (EE10)	Enfocarse en errores Estudiar más	
	Me fijo en la forma en la que puedo aprender más, por ejemplo memorizando o escribiendo, y si alguna de esas influye de mal forma en mis resultados busco otro proceso de aprendizaje (EE11)	Forma de aprender más (Memorizar, escribir) Efecto de estrategia Cambio de estrategias	
13.¿Qué estrategias utilizas para motivarte a aprender?	Querer ser el mejor en la clase (EE6)	Ser el mejor	Visualizar el proyecto de vida. Discusión entre pares. Perseverar y autocongraciarse ante resultados positivos.
	Saber que si no estudio puede ser que no tenga un buen futuro (EE7)	Reconocer consecuencia Proyección futura	
	Utilizar herramientas que tenga a mi disposición y con estas hacer que las clases salgan de algo monótono. Hablar con mis compañeros sobre la clase, su opinión y lo que entendieron.(EE8)	Usar herramientas disponibles Hablar con compañeros Opinar sobre lo que entendemos Salir de la monotonía	
	Pensar en el futuro y ver la educación como un camino fácil en la vida(EE9)	Pensar en el futuro Proyectar la educación en la vida	
	Me pongo una meta para lograrlo (EE10)	Planteamiento de meta	
	Me felicito en cada logro que tenga y si no es caso lo sigo intentando hasta lograrlo (EE11)	Autofelicitación Sigue intentando hasta ser exitoso (Perseverancia)	
14.¿Qué	Dándonos frases de ánimo y	Frases de ánimo y	

estrategias utilizan tus profesores para motivar a los estudiantes a aprender?	apoyándonos en todo momento (EE6)	apoyo siempre	Uso de actividades prácticas. Uso del discurso motivacional. Generación de espacios para mostrar empatía y consideración respecto a su futuro.
	Decirles que si no aprenden se le cerrará muchas puertas en el futuro (EE7)	Reconocer importancia futura de la educación	
	No hacer tanto escrito, si no que algunos profesores se toman el tiempo de imprimir actividades físicas y nos explican junto a las actividades el significado de ellas, con el problema de Pitágoras, por ejemplo, donde hicimos en un octavo de cartulina un dibujo que representaba al teorema de Pitágoras. En vez, de hacer un texto explicándolo. Otro caso sería cuando hice junto a unos compañeros una bomba de ariete donde podíamos ver el mecanismo y saliendo de lo monótono de dictar.(EE8)	Actividades físicas con explicaciones y su significado Menos dictado y escrito	
	Nos concientizan de que es necesario el estudio , lo que hace que nos intereseamos por aprender (EE9)	Concientizar sobre la necesidad del estudio	
	No tener que recuperar la materia (EE10)	No recuperar	
	Nos felicitan por nuestros logros (EE11)	Felicitación por logros	
15.¿Qué instrumentos utilizas para autoevaluar tus aprendizajes?	Utilizo preguntas sobre el tema a evaluar ((EE6)	Preguntas	Al analizar los resultados de las evaluaciones. Uso del recurso de autoevaluación. Confrontación de conceptos: uso de herramientas digitales y multimedia para corroborar errores. Comparación entre pares. Al analizar la socialización de los cuestionarios.
	Hacer una hoja de examen para evaluar y mirar en qué fallo (EE7)	Hoja de autoevaluación	
	Utilizo el computador, celular, el Internet. Por medios más antiguos uso papel y lápiz. Juntando todos estos elementos puedo hacer una buena autoevaluación en la que vea cuanto he aprendido y si lo puedo hacer de mejor manera. Además de las plataformas que de por sí existen en Internet, que me pondrían a prueba.(EE8)	Herramientas tecnológicas y tradicionales Autoevaluación Plataformas en internet	
	Comparo los resultados obtenidos a lo largo del proceso (EE9)	Comparación de resultados durante el proceso	
	Una descripción del tema y un cuestionario del mismo (EE10)	Descripción del tema cuestionario	
	Por medio de evaluaciones (EE11)	evaluaciones	
16.¿De qué manera realizas la planificación de	Hago apuntes en mi cuaderno de las fechas en que me van a evaluar (EE6)	Apuntes de las fechas de evaluación	Elaboración de cronogramas de

las actividades de aprendizaje y de evaluación?	Poner un horario (EE7)	Creación de horario	evaluación y estudio. Priorización de asignaturas de acuerdo a necesidades particulares.
	Primeramente, organizándome. ¿Qué materias haré primero? Para luego prepararme y empezar a hacer todos, las actividades que tenga.(EE8)	Organización Priorización de asignaturas	
	Tengo en cuenta que primero debemos aprender , ponerlo en práctica en las actividades de aprendizaje y, por último, evaluar lo aprendido (EE9)	Prioriza el aprendizaje Poner en práctica Evaluar lo aprendido	
	Preguntando fecha de cada actividad (EE10)	Preguntar fecha	
	Al finalizar un tema busco realizar la evaluación de aprendizaje para ver si logré comprenderlo. (EE11)	Evaluación final para verificar comprensión	
17.¿De qué manera realizas el proceso reflexivo en torno a los resultados de aprendizaje?	Pensando si realmente entendí el tema (EE6)	Preguntándose si entendió	Corroborar contenidos con otras fuentes. Revisiones de refuerzo. Corrección de errores. Autoevaluación de la comprensión de los contenidos.
	Intentar corregir la pregunta y leer más sobre esa pregunta (EE7)	Corregir preguntas Profundizar en la pregunta	
	Repesando mentalmente que respuesta di a cada pregunta realizada y buscando en Internet o en otras fuentes las preguntas que estaba mal y aprender de ellas.(EE8)	Repensando las respuestas Buscar en internet u otras fuentes para aprender de los errores	
	Pues observo los errores e intento corregirlos , para así en próximas evaluaciones no volverlos a cometer (EE9)	Identificar errores y corregir	
	En si me esforcé o no (EE10)	Revisión de esfuerzo	
	Me encargo de revisar y si falle en algo busco la manera de mejorar (EE11)	Revisar errores y buscar formas de mejorar	
18.¿Cómo se llevan a cabo los acuerdos de evaluación entre estudiantes y profesores?	Por medio de charlas con los docentes de cada materia de finimos como nos van a evaluar (EE6)	Charlas informativas con docentes	Los docentes informan fechas y actividades planeadas. Establecimiento de un diálogo y acuerdos de evaluación.
	Ponen el día y la hora para saber qué día ya tenemos que haber estudiado (EE7)	Agendar evaluación	
	Los profesores nos dan a conocer la forma en la cual nos van a calificar, los criterios de evaluación, los parámetros de evaluación y el tiempo en el cual serán entregados.(EE8)	Comunican la forma de calificar y los tiempos de entrega	
	Pues los profesores realizan la evaluación, basada en lo que les han enseñado a sus estudiantes y luego los estudiantes desarrollan la actividad que los profesores dejen como	Según lo enseñado Desarrollo de actividades asignadas	

	evaluación (EE9)		
	Ellos entregan la evaluación y nosotros respondemos las actividades de los temas vistos (EE10)	Maestros entregan estudiantes responden	
	Se dialogan, y cada parte da su opinión y se llega al acuerdo (EE11)	Diálogo , Opinión , acuerdo	
19.¿Cómo realizas el proceso de corrección de errores?	Investigando sobre el tema evaluado para poder corregir lo que me quedo mal (EE6)	Investigación para corregir los errores	Discusión y socialización entre pares. Corrección de errores al confrontar apuntes e información de otras fuentes. Al identificar errores. Hacer consciente el error y no repetirlo.
	Vuelvo a leer mejor la pregunta (EE7)	Releer pregunta	
	Socializando, con el grupo de profesores, entre amigos e incluso busco la ayuda por Internet y hasta en libros.(EE8)	Socialización en grupo Ayuda de internet y libros	
	Busco el error , lo analizo y lo intento corrijo (EE9)	Identificar, analizar y corregir	
	Haciendo la corrección de cada punto perdido en el cuaderno (EE10)	Corrección de errores (cuaderno)	
	Primero miro cual fue mi error, y luego busco la manera de corregirlo investigando el tema para así asegurarme y no volver a cometer el mismo error (EE11)	Identificar error Corregir investigando Asegurarse de no repetir error	
20.¿De qué manera tus maestros te brindan recomendaciones, sugerencias, orientaciones para realizar mejor las actividades y tareas de evaluación?	Nos explican muy bien los temas y nos indican por medio de ejemplos como desarrollarlos (EE6)	Buena explicación Ejemplificación	Al diseñar explicaciones de calidad. Recomendación de recursos para ampliar el contenido de clase. Corrección oral.
	Mejor estudiar y dedicarle tiempo a lo visto en clase (EE7)	Dedicación a las clases Estudiar más	
	Cómo sugerencia utilizar las herramientas para ayudarme, cómo recomendaciones tratar de enfocarme más en el tema buscando respuestas y conocimientos más explícitos.(EE8)	Sugieren usar herramientas Enfocarse en el tema	
	Por medio de explicaciones y aclaraciones, cuando nos dan instrucciones de cómo realizar una actividad o cuando hemos equivocado en alguna actividad (EE9)	Explicaciones y aclaraciones En las instrucciones Ante el error	
	Dando páginas web donde encontraremos más información del tema (EE10)	Recomendar páginas web profundizar	
	En la mayoría de casos es verbal (EE11)	Mayoritariamente verbal	

Anexo 8. Segunda matriz_ Registro sistematizado de la información

Unidad temática	Categorías	Conceptos emergentes	Relatos representativos
Evaluación formadora	Exploración del saber triádico	Mirada pluridimensional	- La interpreto como un proceso de aprendizaje que vincula la participación activa del estudiante, el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales, sin dejar al lado las convivenciales y la formación del Ser. En este proceso, el estudiante se hace consciente de sus potencialidades y de sus dificultades, tratando en lo posible de ser una mejor versión de sí mismo. (CM4SO) - Yo pienso también que debe ser integral, es decir, que evalúe las dimensiones tanto cognitiva como procedimental, como de competencias en el ser. Y también que se pueda retroalimentar, o sea, que ella sea retroalimentada para que el estudiante sepa en qué falló. (GFM11SO) - La que permite que el estudiante desarrolle su autonomía, fortalezca sus habilidades, explore sus realidades y oportunidades de aprendizaje, y reconozca sus capacidades, enfrentando diversas situaciones y aportando soluciones desde sus conocimientos y la interacción con sus pares. (CM3IN) - La finalidad formadora está enfocada hacia la evaluación por competencias. Entonces, cuando yo evalúo de esa manera, por competencias, estoy evaluando integralmente, tanto lo cognitivo como lo procedimental, y también las competencias ciudadanas, o sea, las actitudes que los estudiantes, los comportamientos, también todo lo que tiene a nivel psicológico. (GFM11SO)
	Interacción pedagógica	Interconexión social cognitiva	- Partir del nivel de conocimiento de cada estudiante (dado por la evaluación diagnóstica), tener en cuenta su contexto, analizar sus avances, seguir las actividades que desarrolla de manera autónoma y valorar su interés. (CM1MA) - En primer lugar, les explico qué busco evaluar, es decir les presento el objetivo de la actividad. En el momento de realizar la revisión de la actividad, intercambio los trabajos, realizo la retroalimentación y ellos colaboran en la revisión del trabajo de uno de sus compañeros. Finalmente, yo reviso los trabajos y se los devuelvo para que ellos realicen su autoevaluación y corrijan en lo que fallaron.

			(CM2LC) - Es una evaluación que mide no solo el nivel de aprendizaje de los conceptos, sino la aplicación de los mismos en contextos concretos. Además, la evaluación formativa le permite al estudiante conocer sus falencias y mejorarlas. (CM1MA)
	Valoración autorregulatoria	Autoconciencia crítica	- Las habilidades metacognitivas del estudiante; que reflexione sobre sus avances, sus dificultades, que se pregunte del porqué de las cosas y busque soluciones ante las adversidades y situaciones de conflicto cognitivo y convivencial. (CM4SO) - Que sea integral, reflexivo y continuo. (CM3IN) - Concientizándoles de la importancia de la autoevaluación, retroalimentando las actividades desarrolladas y dándoles la oportunidad de corregir sus errores. (CM1MA) - A partir de la utilización de rúbricas, realizando retroalimentación constante. (CM2LC) - Intentar corregir la pregunta y leer más sobre esa pregunta (CE7) - Repesando mentalmente que respuesta di a cada pregunta realizada y buscando en Internet o en otras fuentes las preguntas que estaba mal y aprender de ellas. (CE8) - Pues observo los errores e intento corregirlos, para así en próximas evaluaciones no volverlos a cometer (CE9) - Utilizo portafolios físicos y digitales, socializo desde el comienzo del periodo los momentos evaluativos y las formas, utilizo rubricas, durante el proceso hago seguimiento y después socializo indicando fortalezas y desaciertos. buen también se da espacio para la recuperación. (CM6TI) - Planeando al inicio de cada ciclo, la enseñanza de los conceptos y procesos de mayor relevancia y ajustando dicha planeación, según las dificultades, imprevistos y ritmos de aprendizaje. (CM1MA) - Mis estudiantes saben que los evalúo diariamente y en todo momento: puntualidad, uso de vocabulario, participación en clase, entrega de trabajos, actitud frente a la clase y creo que es mi manera de regularla. Están tan acostumbrados que no necesito amenazarlos con una evaluación, porque saben que desde que ingresan al aula, inicia el proceso de observación. (CM4SO) - Esta pregunta, se relaciona con la anterior. Desde el principio del año escolar soy enfática en que la evaluación se realizará en

		cada clase y durante la hora de la misma. Y cumplo durante todo el año con lo que se ha dicho. Reconocen que la participación activa es importante, si están tanto tiempo en el celular, me lo entregan por iniciativa propia; son conscientes del objetivo al ingresar al aula. (CM4SO) - Iniciando el período les comparto el plan de trabajo con los objetivos, contenidos y posibles fechas de realización Algunas veces al finalizar la clase, les anticipo sobre el trabajo que se va a realizar en la siguiente clase. (GFM12C) - Yo esto lo veo como, desde dos puntos de vista, enseñar las técnicas de estudio en cada área. Y la otra es como los famosos ajustes del PIAR, aunque yo no los hago. Hacer como el ajuste como cuando uno empieza a preparar, uno dice bueno este estudiante yo creo que son capaces, estos son como para los estudiantes que ya tienen como mayor avance, bueno en el caso de la matemática, porque indiscutiblemente si el estudiante no tiene buenas bases, eso es muy complicado, es decir, y hoy en día está muy complicado porque llegan hasta en 11 y no se saben las tablas. (GFM8MA)
	Mediador metacognitivo	Transformador pedagógico - Presentar al estudiante los conceptos que debe adquirir y las habilidades que debe alcanzar (objetivos de aprendizaje), mediar en el proceso de aprendizaje, con la utilización de estrategias innovadoras, medir los avances con instrumentos de evaluación dinámicos y retroalimentar para que el estudiante reconozca sus dificultades y trabaje en ellas. (CM1MA) - El rol del maestro es el de facilitador, es decir, ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y actitudes positivas hacia el aprendizaje, en lugar de simplemente asignar calificaciones. (CM2LC) - El maestro es un orientador, un agente dinamizador, innovador y motivador. Su rol es acompañar y mediar en las etapas del proceso de aprendizaje que presenten dificultades, sin caer en un rol de solucionador de problemas. (CM3IN) - Mediador para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el estudiante. Es la persona que guía al estudiante en la búsqueda de su ser como estudiante, como aprendiz y qué puede hacer con ese aprendizaje. (CM4SO) - Sí, tiene que planearse y debe ir de acuerdo a la temática y no solamente eso, sino qué hizo que cambiara a la persona, que quizá

			no está, en qué la modificó, si la llevó a ser mejor persona, a modificar su forma de adquirir conocimiento, el buscar para qué le sirve... (GFM8MA)
	Aproximaciones metodológicas	Flexibilidad metodológica disciplinar	- Utilizando diferentes estrategias de evaluación como: evaluaciones escritas, proyectos, presentaciones orales, debates, portafolios, evaluaciones prácticas, entre otros. (CM2LC) - Aplicando diversas estrategias de evaluación, observando aquellas que funcionan para las características del grupo, haciendo de esta una experiencia participativa y dando flexibilidad en los ritmos de aprendizaje, y teniendo en cuenta en todo momento el desarrollo de las competencias del área. (CM3IN) - Al proveer la oportunidad de que los alumnos encuentren el medio y/o canal por el cual puedan expresar sus ideas de la mejor forma. No obstante, en el caso de tratar con objetos de conocimiento específicos (como lo son ejercicios de escritura de textos con características definidas) pueden favorecerse los espacios de discusión y crítica cooperativa para que los alumnos fortalezcan sus debilidades al interactuar con sus pares, al igual que con el docente. (CM3IN) - Utilizando diferentes estrategias de valoración de los aprendizajes; actividades auditivas, de observación, de síntesis, procedimentales, experimentales que permitan a todos los estudiantes evidenciar lo que han aprendido de acuerdo con sus destrezas y habilidades. (CM4SO) - Evaluaciones escritas y orales, participación en clase, juegos matemáticos, pero, sobre todo, explicación de aplicación de conceptos en situaciones reales, de manera presencial e individual. (CM1MA)
	Interrelación pedagógica proactiva	Correlación estratégica	- La evaluación formadora también me sirve para poder, por ejemplo, integrar con las matemáticas, con la física, ahí se logra poder evidenciar esas... Porque a veces ellos fallan es por la parte de las matemáticas, no de la de la química como tal. Entonces, de esa forma se puede visualizar como un todo. Y básicamente el ICFES lo ve es así, o sea, está unida, las ciencias están unidas en el... ¿Cómo diríamos? en la misma tanda, van todas las ciencias. (GFM12CI) - Dando la importancia a los intereses de los estudiantes y reconociendo realmente la diversidad porque a veces solo queda en el discurso y al planear estrategias de evaluación

		se utilizan las mismas porque esto implica mayor trabajo para el docente, tener en cuenta los referentes, pero trabajar al ritmo del estudiante, pero con procesos planeados y sustentados con metas de aprendizaje. (CM6TI) - El rol es de una persona activa, que quiere realmente aprender; que busca información, que se actualiza; que, si no entiende, busca estrategias para lograr comprender; que lee y se pregunta sobre lo que lee; que se interesa por conocer su entorno y las posibilidades que tiene como ser humano pensante. (CM4SO) - Surge de los avances e intereses y ritmo del estudiante, el estudiante puede expresar otras formas de desarrollar el mismo proceso, y no solo repetir instrucciones, ejecuta los procesos, manifiesta sus aciertos y dificultades, compara los tiempos utilizados con las acciones propuestas, en las plataformas evidencia su aprendizaje, no debería verse solo por la nota o calificación, pero el sistema institucional así lo determina cada acción desarrollada el estudiante pide su recompensa, sin embargo algunos lo hacen porque desean aprender (CM6TI) - El estudiante es un participante activo y autónomo en su propio proceso de aprendizaje. La evaluación se convierte en una herramienta para empoderar al estudiante, guiar su desarrollo y promover una comprensión profunda de su aprendizaje. (CM2LC)
	Autogestión consciente	Organización Introspectiva - El estudiante debe llegar a ser un sujeto crítico con consciencia del aprendizaje como proceso. De igual forma, debe ser capaz de auto-regular su quehacer académico y de tomar medidas correctivas por propia cuenta. (CM3IN) - Los estudiantes pueden implicarse al ser tomados en consideración para el establecimiento de los objetivos de aprendizaje...De igual forma, deben recibir no solo retroalimentación por parte del docente, sino también de sus pares. (CM3IN) - Para que los estudiantes se autorregulen definitivamente utilizo plataformas con tiempos establecidos y también que le dan libertad de trabajar desde casa, en el colegio, de forma individual, en grupo, de tal forma que ellos mismos determinen el tiempo, espacio en el que desarrollaran sus actividades, durante clase se solicitan informes que evidencian el proceso y que están también disponibles a cualquier momento. (CM6TI)

			- La relevancia de la evaluación formadora recae en la capacidad de promover el autogestionamiento del aprendizaje. Cuando un estudiante es capaz de plantearse metas claras y diseñar herramientas que le permitan acercarse a lo planteado, el aprendizaje se potencia gracias a que él mismo se convierte en un sujeto autónomo, consciente de sus virtudes y defectos, por lo que puede abordar de forma más efectiva las situaciones adversas para potenciar su aprendizaje. (GFM10IN) - Hago apuntes en mi cuaderno de las fechas en que me van a evaluar. (CE6) - Primeramente, organizándome. ¿Qué materias haré primero? Para luego prepararme y empezar a hacer todas las actividades que tenga. (CE8)
	Diagnóstico propositivo	Proyección fundamentada	- Se le da a conocer al estudiante las deficiencias que ha tenido y la forma de superarlas. (EM5CI) - El trabajo en equipo y cooperativo. y sobre todo desde la evaluación identificar otras formas que sean eficaces para los mismos grupos. Es recomendable hacer un diagnóstico y empezar aplicar la evaluación y durante le procesos identificar fortalezas y debilidad e ir adaptando para las siguientes evaluaciones. Cuando identifico alegría y motivación en los estudiantes. La evaluación por los mismos integrantes del grupo y la socialización de los procesos hace que la evaluación sea eficiente. (CM6TI) - Compartiendo momentos para conocer cómo van los procesos, las alertas tempranas en los resultados más bajos, los aspectos por mejorar, y el cumplimiento de los compromisos académicos y comportamentales. (CM3IN) - Porque de esta manera el estudiante se da cuenta de lo que el mismo aprende o de lo que no y en todo caso aprendería de qué manera de estudio aprende más. (CE8) - Autoevaluándome, ya sea yo mismo buscando ejercicios en Internet y viendo si soy capaz de resolverlos o en todo caso mirar probar otras formas de resolver estos mismos ejercicios ya sea diferente a la dada en clases. Para el momento posterior a la evaluación ya debo de saber cómo he aprendido y realmente cuanto sé. (CE8) - La evaluación al ser periódica debe mantener un registro que le permita al estudiante volver a ella para considerar los puntos en los que debe mejorar y sobre los cuales ha presentado aciertos. (CM3IN)
	Comunicación pertinente	Enfoque dialógico	- El diálogo basado en el respeto. Desde ciencias sociales, se realizan actividades de

			discusión, de participación activa, a través del diálogo socrático que permite indagar y buscar alternativas de solución en los estudiantes para lograr su participación activa. Desde mi punto de vista, en el aula debe primar la confianza, la disciplina, donde exista escucha activa y se evidencie un ambiente democrático. (CM4SO) - Comunicándoles claramente los criterios de evaluación al comienzo de la actividad. Dándoles ejemplos concretos de lo que se busca que ellos aprendan. Realizando la retroalimentación constante. (CM2LC) - Presentándolos al inicio del año escolar, recordándolos durante todo el proceso de aprendizaje y teniéndolos en cuenta durante los procesos evaluativos. (CM1MA) - Se establece cada vez que se inicia una guía con los aprendizajes, se evidencian los momentos y productos a evaluar y se incluye un rubrica de aprendizajes, se hacen explícitos cada uno de los criterios que se incluyen en los portafolios y además en la plataforma institucional. (CM6TI) - creo que, a través del diálogo, tiene que haber cercanía entre el que enseña y el que aprende. (GFM8MA)
	Ambientes seguros	Contexto socioafectivo edificante	- Creo espacios de discusión para que los estudiantes se autoevalúen y se sientan seguros de compartir sus pensamientos y reflexiones sobre su aprendizaje sin temor a juicios negativos. Dedico tiempo a revisar con los estudiantes los resultados de los trabajos y evaluaciones para escucharlos e invitarlos a reflexionar. (CM2LC) - Sí, y a mí en el sentido de la formación lo veo como para qué me sirve en mi vida, qué me aporta esto y de qué manera lo puedo utilizar en cada uno de los aspectos que tienen que ver con la formación académica y ciudadana, etcétera. (GFM8MA) - o a veces uno no se da cuenta que la pregunta se podía resolver de varias maneras. (GFM12CI) - Bueno, ahí sigo con lo que decían los profes. El diálogo, preguntándoles a ellos qué dificultades tuvieron. Y cuando, por ejemplo, yo me doy cuenta que muchos fallaron en esa tarea, en esa actividad. Entonces les pregunto para yo poder conocer, qué cosas pudo haber, qué dificultades pudieron haber tenido y he encontrado, que a veces cosas que yo no había tenido en cuenta en la parte del estudiante, esas cosas fueron las que fallaron, o sea, por ejemplo, que yo suponía que los estudiantes tenían todos acceso para tener una tarea en internet, sacar una tarea de Internet, pero

			resulta que no, todos no la tenían y eso les dificultó traer la tarea. (GFM11SO) - Estoy de acuerdo. Los maestros deben ser capaces de entablar relaciones empáticas con sus estudiantes que les permitan conocer la dinámica de la forma como los estudiantes organizan la información y la gestionan. A partir del establecimiento de esta forma de trabajo, los estudiantes entran en un ambiente de confianza en la que la figura del docente no es la del juez, sino la de mediador, por lo que pueden abrirse ante las dificultades presentadas y pedir consejo y guía para solventarlas. No obstante, el maestro no debe esperar a que los estudiantes decidan hablar, sus capacidades de observación y análisis de los procesos deben estar activas todo el tiempo, permitiéndole adelantarse a posibles dificultades teniendo como base la experiencia de trabajo previa con ellos. (GFM10IN)
	Apoyo en la otredad	Construcción cognitiva colaborativa	- Cada proceso debe iniciarse con un ejercicio de exploración de saberes que le permitan al estudiante ser consciente del punto en el que se encuentra al iniciar un proyecto o ruta de aprendizaje. Igualmente, deben existir revisiones periódicas que permitan realizar correcciones de las actuaciones y sobre los productos de aprendizaje que se hayan comenzado a desarrollar. Al final del proceso, el producto elaborado debe ser compartido a una audiencia o público que pueda interactuar con él y evaluarlo. De esta forma, el estudiante tendrá como referencia su propia percepción del proceso, la evaluación del docente y la de la audiencia que interactuó con su producto. (CM3IN) - La regulación se hace con los pares de los equipos de trabajos, cuando desarrollan por ejemplos sus proyectos de robótica se ayudan y evalúan, de igual forma trabajan colaborativamente con ejercicios de programación en donde mediante aplicaciones se favorece el trabajo entre pares. También de acuerdo a los tiempos se va evaluando el proceso en cada uno de los momentos de la guía. (CM6TI) - Los estudiantes reflexionan sobre su trabajo cuando socializan el proceso, cuando durante el proceso se apoyan con compañeros para mejorar sus trabajos y solucionar dificultades en las actividades propuestas y cuando ya se termina el periodo con autoevaluación y la rúbrica que le permite ver los avances logrados y por su puesto las valoraciones que llevan en la plataforma.

			(CM6TI) - El antes: cuando hago preguntas sobre saberes previos. Durante: Cuando les pregunto qué han entendido, o cuando realizan organizadores gráficos sobre el tema. Después: cuando realizo la retroalimentación y les pido que se autoevalúen y corrijan. (CM2LC) - Pido a los estudiantes que reflexionen sobre lo que han aprendido, que identifiquen lo que necesitan mejorar y reconozcan sus logros. (CM2LC) - Durante mis clases saben que, si se equivocan al contestar, no hay problema y que están en proceso de aprendizaje. Cuando esto ocurre, empiezo a dar ideas, a guiarlos, a mediar y reflexionar el por qué no es la respuesta correcta. Finalmente, logran identificar la verdadera; se evidencia entonces, una emoción positiva por parte de ellos y mía. Trato que la clase no sea un monólogo, sino que haya participación por parte de todos sin miedo a ser juzgados por equivocarse. (CM4SO) - Es complicado cuando no hay cultura del aprendizaje desde la casa. Trato de asignarles trabajos de consulta para que lleguen con algo de información a la clase y así puedan participar más. (CM4SO) - Por ejemplo, yo lo hago de manera directa. O sea, yo pregunto ¿Hubo algún problema? Entonces, algunos, el estudiante reacciona, algunos se quedan callados porque les da miedo y otros sí lo hacen, sí preguntan. Entonces, yo trato de traer a colación el tema que requería para poder resolver lo que está ahí. Entonces ahí me doy cuenta si falló fue por conceptos pasados que no sabía, o por algún problema con la matemática que no lo puedo resolver, o por el despeje de las fórmulas que no sabe cómo hacerlo. Entonces, pues ahí a grosso modo se puede, pero ya de forma directa. (GFM12CI)
	Sentido transformador	Autoconstrucción sociocultural y académica	- Debe existir espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que propicien el autoanálisis, la reflexión, aspectos por mejorar, las fortalezas individuales y grupales. (CM3IN) - La corrección de errores permite la reformulación de la forma en la que un producto de aprendizaje es presentado y de los procesos que llevaron a ellos. Por tanto, sirven como un nuevo punto de partida que re-organizar la forma cómo se analiza el objeto de conocimiento que se esté estudiando. En este mismo sentido, los aciertos permiten

			establecer una dinámica de autogestión que le permite al estudiante desarrollar métodos propios para expresar sus ideas. (CM3IN) - Para mí, en primer lugar, la evaluación formadora debe ser consciente. Creo firmemente en que cualquier proceso de aprendizaje parte del interés y la disposición de querer hacer algo. En segundo lugar, debe darse en el marco de un proceso que considera distintas etapas de revisión sobre las que se deben asignar roles y responsabilidades, teniendo como base que el trabajo debe ser, mayoritariamente, realizado por los estudiantes. Por último, no puede terminar en una conversación unidireccional entre docente-alumno; por el contrario, debe generar un producto que pueda ser llevado a un campo real sobre el que interactúen sujetos reales y pueda darse una retroalimentación más variada en términos de impacto social. (GFM10IN) - El estudiante debe reconocer que lo que aprende no está desconectado del mundo, sino que constituye una forma de relacionarse con él, por lo que la socialización de los productos elaborados, así como de la crítica recibida por terceros, pueden ayudar a edificar un sentido de responsabilidad y de entrega mayor (GFM10IN) - Yo considero que una motivación es poder trabajar con la parte día a día, integrar el conocimiento con sus labores, con la cotidianidad. O sea, que no son procesos aislados que ocurren por allá en un laboratorio, metido por allá en la NASA. No, que ocurren día a día, o sea, Y que son importantes para, al menos por cultura general, saber qué está pasando. Entonces, para mí eso es algo que los puede llevar a que les guste lo que están haciendo, se motiven por lo que están haciendo y vean un poquito más allá lo que no quieren. (GFM12CI)
	Actuaciones proactivas	Compromiso diligente y emprendedor	- Uso de diferentes estrategias que contribuyan a la generación de curiosidad. Mostrando la importancia de los conceptos y su aplicación en situaciones relacionadas con su contexto y utilizando estrategias de aprendizaje dinámicas. (CM1MA) - Mediante la autoevaluación realizada en cada periodo académico el estudiante participa reconociendo sus debilidades y aspectos en los que debe mejorar. (CM5CI) - Dándoles responsabilidades, oportunidades y herramientas. (CM3IN) - Despertando la curiosidad en los estudiantes, aplicando nuevos métodos de

			aprendizaje además de la clásica (escrito) y más dinámicos. (CE8) - Mirando aquellas cosas que se les dificultan de un tema, dar mayor énfasis en este mismo y evaluar, para comprobar si al realizar esta estrategia funciona. (CE9)
	Planificación conjunta	Coordinación dinámica consensuada	- Tomando como referencia los estándares del MEN, los Derechos básicos de aprendizaje DBA, el contexto de los estudiantes y sus expectativas. (CM1MA) - Realmente no trabajo por objetivos, lo que hago es que identifico los referentes nacionales basados en competencias y evidencias de desempeño, luego reconozco las competencias digitales clave a nivel mundial que para el caso de tecnología las enfoco en alfabetización computacional, pensamiento tecnológico, pensamiento computacional y ciudadanía digital, los integro y reconozco aprendizajes básicos. (CM6TI) - Los estudiantes pueden implicarse al ser tomados en consideración para el establecimiento de los objetivos de aprendizaje. En teoría, si ellos establecen algunas de las rúbricas o criterios, podrían comenzar a tomar consciencia de las condiciones mínimas aprobatorias lo que los haría más conscientes al estar sujetos a rubricas propuestas por otros. (GFM10IN) - En primera instancia, presentándole un plan de trabajo sobre el cual el estudiante tenga cierto grado de responsabilidad, es decir, que pueda ajustarlo a sus propias condiciones para poder ser cumplido. (CM3IN) - Yo pienso que una evaluación formadora no debe ser determinante, o sea, él no debe sentir que su nota depende de esa evaluación, que debe tener un proceso y que debe ser repetitiva, que, si yo evalúo a la estudiante en primer grado de esta manera, el estudiante se ha evaluado por lo menos tres años de la misma manera, porque ese es otro error de la evaluación, que no estandarizamos los procesos evaluativos y ellos chocan. Entonces, tú evalúas de una manera, tú de otra y yo de otra, y no hay un proceso en el que él siempre se evalúe de la misma manera, yo sé que me van a evaluar así, independientemente de la libertad de cátedra y todo que tenga cada uno en su clase, pero el estudiante sí debe estar acostumbrado a un modelo, a unos pasos que, de repetirlos tanto, pues en algún momento van a dar fruto. (GFM9LC) - Por medio de charlas con los docentes de cada materia de mínimos como nos van a evaluar. (CE6)

			- Ponen el día y la hora para saber qué día ya tenemos que haber estudiado. (CE7) - Los profesores nos dan a conocer la forma en la cual nos van a calificar, los criterios de evaluación, los parámetros de evaluación y el tiempo en el cual serán entregados. (CE8)
	Innovación instrumental evaluativa	Variabilidad instrumental	- Al principio del período se les entrega una matriz de evaluación en donde se especifican las dimensiones cognitivas, procedimental, de formación del ser, social a valorar. Cuando se inicia la clase se les indica tanto de manera oral como en la guía de aprendizaje cuál es el objetivo que se trabajará. (CM4SO) - Estructuro guías, que me permiten ir evaluando el proceso según el ritmo del estudiante. solo en el proceso evaluativo me doy cuenta los cambios a realizar y se va mejorando en el camino, tengo en cuenta tiempo, recursos, presaberes, nuevos conocimientos, diseño, uso de aplicaciones, uso de elementos físicos y socialización de procesos. (CM6TI) - Personalmente, trato de evaluar las dimensiones durante cada una de las clases. Trato de realizar guías que involucren diferentes actividades de acuerdo con las inteligencias múltiples para que se les facilite según sus destrezas y potencialidades. Entonces, antes del proceso de aprendizaje, planeo guías con diferentes acciones; durante la clase, planteo preguntas, en ocasiones con ayuda de recursos informáticos (páginas web para interacción, por ejemplo), los estudiantes participan de acuerdo con la temática. Generalmente, después de una evaluación escrita, realizo la realimentación que les permita identificar las respuestas erróneas y por qué creyó que era esa la respuesta. (CM4SO) - Al finalizar el período se les entrega una rúbrica de autoevaluación. Generalmente, se hace más intensa en el primer período porque empiezan a conocer sus debilidades; posteriormente, se les indica cuáles son las habilidades que deben desarrollar. Al finalizar cada clase, se les pregunta a varios estudiantes al azar lo que se trabajó y si se logró el aprendizaje planteado inicialmente. (CM4SO) - Se hace mediante socializaciones grupales de clase, después de analizar los avances de los estudiantes, se optimizan los tiempos de acuerdo a los resultados, los estudiantes que avanzan rápidamente les explican a los otros para que ellos también

			puedan alcanzar las actividades propuestas. Se observa que al estudiante solo le gusta hacer; pero, no corregir. Las plataformas me ofrecen opciones de retroalimentación y trabajo entre pares. Pero un gran porcentaje de estudiante no les gusta corregir errors. (CM6TI) - Bueno, una estrategia que a mí me han funcionado son las exposiciones y en esas exposiciones a veces cuando los estudiantes son tímidos como decía anteriormente, entonces les digo que lo hagan en la casa, se graban y hacen la exposición, hacen las diapositivas y van exponiendo siempre al final hay una pregunta en la exposición que es ¿qué aprendí de este tema? Y he encontrado que los estudiantes que lo hacen a través de la tecnología y que no están ahí al frente de todos sus compañeros ellos lo hacen mejor y casi siempre hago exposiciones para refuerzo. (GFM11SO)

Unidad temática	Categoría(s)	Concepto emergente	Relatos representativos
Concepciones de la evaluación	Comprensión procesual humanista	Visión evaluativa comprensiva	- Que la evaluación es proceso continuo, dinámico y formativo, pero nunca sancionatorio. (CM1MA) - Evaluación Formativa, donde cada parte del proceso es importante para observar las interacciones con el aprendizaje tanto de manera individual como colaborativa; así mismo, la motivación del estudiante, el reconocimiento de sus expectativas e intereses, la didáctica y estrategias, junto con el ambiente de aula apropiado, crean un escenario propicio para el aprendizaje y para la evaluación del mismo. (CM3IN) - La evaluación que prevalece es la del proceso desarrollado desde un enfoque formativo. Sin embargo, los sistemas institucionales de evaluación sumativa y se hace necesario adaptarse al sistema. (CM6TI)
	Seguimiento procesual	Acompañamiento introspectivo	- Una evaluación formativa basada en la realimentación, en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y en el proceso metacognitivo por parte de los estudiantes y del mismo profesor. (CM4SO) - Conocer el avance de los procesos. Saber el nivel de aprendizaje que los estudiantes han alcanzado y caracterizar las competencias y habilidades que han adquirido, para finalmente asignar una nota (no es mi prioridad). (CM1MA) - Que la evaluación responda a las metas y objetivos del área y que me permita identificar el avance en los procesos de aprendizaje, el análisis de resultados y la implantación de nuevas estrategias. (CM3IN) - Desde la practica la evaluación permite hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes para determinar los avances e identificar necesidades e intereses de los estudiantes e implementar estrategias que permitan mejorar tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. (CM6TI) - La evaluación formadora es aquella que evidencia el proceso que llevan los estudiantes, los avances en contenidos, los desempeños alcanzados, los alcances y lo que hace falta por aprender, el cómo se

			integra los conocimientos, las habilidades y las destrezas que le permiten aplicar lo aprendido a su contexto y en su entorno; de igual forma pueden transformar sus preconcepciones y tomar interés por nuevos temas. (CM6TI) - A partir de lo observado se realimenta herramienta para verificar el alcance de estándares educativos. (EM5CI)
	Caracterización heterogénea	Diagnóstico y prognosis integral inicial	- Yo lo que hago es, que casi a principio de año, les hago un test para que identifiquen qué tipo de aprendizaje tienen, o sea, yo les digo, yo soy totalmente visual, yo rayo, yo aprendo es viéndome y de hecho me aprendo los nombres de los estudiantes en orden alfabético, pero es el nombre, o sea, viéndolos. Y otros aprenderán esto escuchando. (GFM13TI) - Exacto, o moviéndose, no sé qué, entonces los hago y ellos ahí van identificando. Y me parece que es importante que ellos aprendan eso, porque entonces así van encaminándose con esos métodos de estudio para que logren el aprendizaje. (GFM13TI)
	Conocimiento mediado	Intermediación estratégica	- Que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas que le permitan desenvolverse en diferentes situaciones de la cotidianidad. (CM4SO) - Para mí, si cumple un papel muy importante la interacción en el aula porque ellos aprenden, unos de otros al interactuar y uno también con ellos, se va creando un clima más de confianza y en esa interacción los aprendizajes se dan mejor. Y ¿cómo se puede realizar? , pues con el trabajo colaborativo, es una excelente estrategia , unas mesas redondas, las lluvias de ideas, socializar, siempre socializar la tarea, o algunos puntos de la tarea, y todo, muchas actividades hay para interactuar, pero sobre todo eso el trabajo colaborativo y ese diálogo constante el profesor preguntándole a los estudiantes, siempre se debe hacer al principio y al final de la clase se tiene que hacer esa interacción con los estudiantes para crear el clima de confianza y así los aprendizajes se hace mayor. (GFM11SO) - Para mí, la interacción en el aula cumple el rol de resolución de problemas. El aula al ser un espacio de confrontación, entre estudiantes y docentes bajo una dinámica de trabajo, debe permitir la exploración de las dificultades y el compartir estrategias para enfrentarlas. La interacción debe estar marcada por el respeto y la sana

			recepción de críticas que permitan construir mejores relaciones personales. (GFM10IN)
	Evaluación estandarizada	Visión evaluativa compartida	- Yo pienso que eso está atado a la manera en que los estudiantes son evaluados. Yo puedo decir, no, el área de Lengua Castellana la voy a llevar por acá, pero al final ellos van a presentar un ICFES, que es lo que los mide. Entonces, yo tengo que enseñarles a responder preguntas ICFES, porque finalmente es a donde ellos van a llegar y tengo que utilizarlo de manera tradicional. Ellos se tienen que apropiar de un conocimiento, yo les tengo que enseñar unas estrategias, algunas más didácticas que otras, pero, ellos van a ser evaluados como vienen siendo evaluados hace mucho, mucho tiempo. Entonces, mientras esto no cambie, o sea, nos toca seguir de cierta manera tradicionalmente para obtener un resultado. Incluso en los colegios que son muy, muy buenos a nivel de estas pruebas, ellos repiten y repiten y repiten el concepto. (GF9MLC) - A mí me gustaría agregar algo pequeñito. Y es que en lo que dice MMA. Digamos que la evaluación en cada asignatura puede ser diferente o podemos buscar otras maneras, una obra, evaluarlos de muchas maneras, pero como tal debe haber una evaluación que de manera institucional apunte hacia algún lado y que independientemente de la diversidad, de la libertad de cátedra, y de la diversidad de maestros, todos debemos caminar para un lado en un porcentaje. Venga, es que este 10 %, es que puede ser pequeño, todos lo vamos a hacer así, es que yo no estoy de acuerdo, no profe tiene el 90 %, pero a este 10 % todos le vamos a caminar. (GFM9LC) - Sabe que nos dimos cuenta que días que hicieron un simulacro en el colegio con ese tipo de preguntas que ni siquiera son capaces con el óvalo y entonces decía el señor que fue y dijo es que profe el ICFES no se las lee porque no llenaron bien el óvalo. (GFM13TI) - Es que lo que dice MTI, esto también de una y otra manera les enseña a sintetizar, a inferir, a muchas cosas con ese tipo de evaluaciones. (GFM12CI) - Personalmente, considero que la principal razón es la economía del tiempo. Los maestros, en el contexto colombiano, se ven expuestos a una sobre-explotación respecto a la cantidad de alumnos sobre la cuál son responsables. Esta población

			desbordada de estudiantes lleva a los docentes a recurrir estrategias que les permitan generalizar medios para poder alcanzar ciertos resultados, entre esos se encuentra la estandarización de estrategias evaluativas. Para poder emplear las metodologías modernas se requeriría una inversión de tiempo que excedería las horas legales de trabajo y ocuparía el tiempo de familia y personal de la planta docente. Por otra parte, el mercado educativo responde a los requerimientos de las pruebas de estandarización, tipo SABER, PISA, etc., las habilidades requeridas para afrontar este tipo de exámenes no se relacionan directamente con metodologías modernas en el tema de la evaluación, sino que responden a dinámicas de mercado en términos de formación para el trabajo. (GFM10IN)
	Construcción consciente	Producción académica concienciada	- El principal propósito que persigo es que los estudiantes sean conscientes y capaces de explicar y ejecutar lo que saben a través de sus propios medios, sin caer en la repetición memorística. (CM3IN) - La evaluación formadora es aquella que permite que el estudiante sea quién se evalúe y reconozca cuales son debilidades para que pueda reforzarlas y mejorar en estas. (CM2LC) - Los profesores nos dan a conocer la forma en la cual nos van a calificar, los criterios de evaluación, los parámetros de evaluación y el tiempo en el cual serán entregados. (CE8) - Comunicándoles claramente los criterios de evaluación al comienzo de la actividad. Dándoles ejemplos concretos de lo que se busca que ellos aprendan. Realizando la retroalimentación constante. (CM2LC) - Implico a mis estudiantes desde la autopercepción respecto a su propio ejercicio y de la autocrítica al cotejar sus resultados de aprendizaje con los criterios evaluativos propuestos desde las rúbricas de evaluación. (CM3IN)
	Economía del tiempo	Optimización pedagógica del tiempo	- Sí, yo hago es con una ruleta. Porque claro, yo tengo una hora económica, una hora de políticas y están separadas, si en una hora me pongo a revisar tareas, no hago más nada. Entonces, listo, cinco. Entonces, en ese mismo sentido, las metodologías, las didácticas tradicionales,

			como copiar, son más fáciles para nosotros los maestros, para evaluar son mucho más fáciles, porque es recoger lo que hizo el estudiante y de esa manera, pues colocamos una nota. Mientras que, metodologías más como las actuales, las constructivistas, para nosotros son más difíciles de evaluar, porque hay que evaluar a cada uno en la medida en que obtuvo el aprendizaje y mientras que la otra no. La otra yo evaluó es un contenido. Y de pronto uso hojas, considero que eso era lo que debía copiar y en esa medida para mí es mucho más fácil evaluar. Mientras que la otra es, me toca mirar a cada uno y eso me lleva más tiempo. Y también a la hora de preparar mis clases, eso me lleva más tiempo. (GFM13TI) - Personalmente, considero que la principal razón es la economía del tiempo. Los maestros, en el contexto colombiano, se ven expuestos a una sobre-explotación respecto a la cantidad de alumnos sobre la cuál son responsables. Esta población desbordada de estudiantes lleva a los docentes a recurrir estrategias que les permitan generalizar medios para poder alcanzar ciertos resultados, entre esos se encuentra la estandarización de estrategias evaluativas. Para poder emplear las metodologías modernas se requeriría una inversión de tiempo que excedería las horas legales de trabajo y ocuparía el tiempo de familia y personal de la planta docente. Por otra parte, el mercado educativo responde a los requerimientos de las pruebas de estandarización, tipo SABER, PISA, etc., las habilidades requeridas para afrontar este tipo de exámenes no se relacionan directamente con metodologías modernas en el tema de la evaluación, sino que responden a dinámicas de mercado en términos de formación para el trabajo. (GF10MIN) - Yo creo que el factor tiempo es crucial en este sentido. Los docentes se encuentran a cargo de grupos numerosos con los cuales llevar a cabo estas dinámicas de clase y evaluación, por lo que en muchas ocasiones se ven imposibilitados para dar un acompañamiento riguroso a cada uno de los alumnos. De igual forma, y conectado con el factor tiempo, se encuentra la presión por cubrir ciertos contenidos y de responder a las pruebas estandarizadas, lo cual reduce a un más el tiempo que se podría llegar a dedicar a las dinámicas de evaluación.

			(GFM10IN)
	Integralidad del acto evaluativo	Visión integradora de la evaluación	- Y también que aquí una diferencia que encuentro es que la evaluación tradicional se enfoca a medir más conocimientos y procedimientos, pero más que todo, conocimientos. Mientras que la formadora evalúa todo integralmente. (GFM11SO) - Y también, de pronto, muchas veces es para una evaluación sin decirles, esto es una evaluación, Es un trabajo y esa es la evaluación, vamos a ver. Ahí como hay más espontaneidad y de pronto se puede mirar otras cosas. Algunos, de pronto, no hacen nada, no quisieron. Porque están esperando que dijeran es la evaluación. (GFM8MA) - Sí y siempre lo hacen. ¿Esto lo va a evaluar? Sí. ¿Cuánto vale cada punto? Sí, exacto. Porque hoy me pasó, precisamente, entramos a la clase y yo les dije, bueno, vamos a crear las ideas para generar el proyecto, no sé qué. ¿Y esto lo va a evaluar? Entonces yo me quedé mirándolos y dije yo siempre los evalúo desde que entran al salón. Pero entonces sí me causó curiosidades y lo que usted dice, pero si uno les dice sí, entonces... Pero por lo menos ya dicen, lo va a evaluar, no lo va a calificar, dice, lo va a evaluar, entonces es diferente. (GFM13TI) - Y si no toma notas se queda sin notas. (GFM8MA)
	Confluencia de saberes	Interdisciplinariedad evaluativa	- Que hay integración. O sea, que hay una interdisciplinariedad, o sea, que se puede traer, como ejemplo, como aquí hablábamos de las ciudadanas, de las competencias ciudadanas. (GFM12CI). - Las Matemáticas y la química, incluso con la tecnología. Entonces, considero que nos permite poder hacer eso, o sea, traer campos de otras áreas para meterlas ahí (GFM12CI). - Sí, y la evaluación tradicional es más sumativa y más memorística (GFM8MA).
	Evaluación cognitivo social	Valoración multidimensional	- En evidenciar el conocimiento. Qué quedó, en qué hay falencias, qué se debe reforzar. Básicamente, pues, ciencias, yo lo trabajo así. O sea, eso me permite ver en qué temas puedo ahondar más, porque tienen falencias, en qué debo profundizar. (GFM12CI) - Yo la considero como un proceso que parte desde el momento en que tanto

			estudiante como docente se plantean una meta de aprendizaje. El conjunto de aciertos, errores y preguntas que se van dando a lo largo del mismo son lo que da valor a la evaluación. Durante mi formación universitaria me preguntaba si la evaluación no es más que una pregunta que se mantiene en constante suspenso sobre la forma en la que se pueden hacer las cosas de forma más eficiente y racional; no obstante, en el desarrollo profesional de mi vida como docente he encontrado que el factor emocional de la evaluación también tiene un peso importante para su consideración. He sido testigo que, más allá de un valor numérico o cualitativo, la evaluación sirve como un motor que impulsa afectivamente a los aprendices permitiéndoles mejorar la imagen de sí mismos y solidificar unas bases afectivas que les permiten abrirse a otras formas de aprendizaje. (GFM10IN) - Y también, de pronto, muchas veces es para una evaluación sin decirles, esto es una evaluación, Es un trabajo y esa es la evaluación, vamos a ver. Ahí como hay más espontaneidad y de pronto se puede mirar otras cosas. Algunos, de pronto, no hacen nada, no quisieron. Porque están esperando que dijeran es la evaluación. (GFMMA)
	Responsabilidad concienciada del aprendizaje	Conciencia colectiva de responsabilidad	- Yo siento que ellos se sienten ajenos a las evaluaciones. Siempre tienen ese monstruo de la evaluación. Entonces, como ellos se sienten ajenos, pues no se involucran. (GFM9LC) - Sí, les dejo la tarea por filas y a cualquiera de la fila se la pregunto. Y lo que saque o a tres de cada fila. Y ese promedio se lo pongo para todos, para toda la fila. (GFM11SO) - Así hago yo el trabajo en clase. Así hago yo el trabajo en clase porque cuarenta y pico de cuadernos no puedo revisar, porque uno no le alcanza el tiempo a veces. Entonces yo los divido en grupos de cuatro. Entonces, yo digo ¿quién? ¿A quién le voy a revisar? Entonces, a veces se ponen bravos. (GFM12CI) - Entonces ... voy a preguntar y lo hago aleatoriamente en una rueda. Al principio me sacaban dos, tres, porque de los cinco solo hacían dos tareas. Hace unos días un grupo me sorprendió, y dije: ¡uy! pero todos lo hicieron! si profe, si no

			mandamos 30 mensajes por el grupo de WhatsApp fueron poquitos, pero al menos se interesaron en traerla hecha., algo es algo. MSO también coloca temas por fila para hacer carteleras. (GFM13TI) - Si, pero eso también es enseñarles también que ellos forman un grupo. Como yo les digo, si hay uno que se va cayendo, ustedes tienen que recogerlo y mirar cómo hacen para que pasen todos, para que todos aprendan. (GFM13TI) - Y también hacerlos responsables, porque por mis acciones los otros también se van a ver afectados. Entonces eso les enseña a ellos a tener ese compromiso social. Ahí hay competencias ciudadanas. (GFM11SO)
	Conciencia del error	Autogestión consciente del error	- Determinar los aprendizajes a través de los procesos interactivos y el refuerzo de aquellos que no se lograron. (CM5CI) - En matemáticas, pues eso es evidente. Claro que como uno ya lleva tantos años, ya más o menos sabe uno en dónde van a fallar. Entonces, los dejan unos que caigan para luego colocar más ejercicios que, por ejemplo, el cuadrado de nueve, seis. El cuadrado de tres, seis, porque... O dos al cubo. O dos al cubo. O dos, seis. Por eso. Dice el cuadrado de tres, seis, porque ellos multiplican por el dos. Porque como dos por dos es cuatro, ahí sí no hay pérdida. Casi siempre, entonces es fortalecer. (GFM8MA) - O el cubo de dos, que también dicen seis. Sí, sí. Esas siempre son tres que se equivocan. (GFM13TI) - Considero que los errores pueden tomarse como puntos de flexión sobre los que se discutan posibles alternativas para afrontar una situación. No necesariamente un error implica un desvío, a partir de este también se pueden alcanzar resultados que aporten una perspectiva diferente del proceso. (GFM10IN) - Y así les vaya mal, por lo menos lo que dijo la MSO ahorita, o sea, se toman esas preguntas y se mira hasta dónde logró llegar el estudiante, algunos llegarán más allá que otros, pero sí es complicado para anticipar y planificar, porque no tienen ese hábito. (GFM13TI)
	Guardián pedagógico de la normatividad	Supervisión orientadora de la tarea	- Por el término formador entiendo un proceso individual que cuenta con un guía que acompaña a un sujeto-aprendiz para que este se forme como sujeto-pensante a

			través de diferentes etapas de aprendizaje. (CM3IN) - Si, y eso también va con la dinámica que sea alguien que maneje el tema, que sea idóneo. Si porque a veces le dicen a uno colabore con eso, pero no sé, uno llega es a improvisar y le preguntan cosas y uno no sabe, y ellos se dan cuenta, de todo se dan cuenta. (GFM13TI) - Verificar que los niños no hagan copia a sus compañeros. (CE6) - Cuidar que nadie se copie. (CE7) - Además de evaluarle ha de guiar al estudiante durante todo este proceso y servir de apoyo como fuente de información. (CE8) - Orientar a los estudiantes y observar el desempeño que tiene. (CE9) - Ser un apoyo para resolver dudas. (CE10) - Ayudarnos a comprender y corregir si en algún caso nos equivocamos. (CE11) - Responder las preguntas de la evaluación. (CE6) - Estar pendiente a la evaluación y responder correctamente. (CE7) - Su rol es el contestar la evaluación. Leer y analizar es fundamental para aquello y de esta manera contestarla de la manera más adecuada posible. (CE8) - Repasar los temas vistos y reforzar aquellos que no le quedaron claros. (CE9) - Sintetizar los conocimientos aprendidos en la evaluación. (CE10) - Enfocarnos en el tema y poner atención para así mejorar nuestros conocimientos. (CE11)
	Apropiación literalizada de conceptos	Polimorfismo conceptual	- Para mí, evaluación es reafirmar un concepto. (GFM9LC) - Para mí, es identificar qué tanto han aprendido mis estudiantes. (GFM11SO) - Es mirar si nosotros aprendimos sobre los temas vistos. (CE6) - Para los maestros evaluar lo que han aprendido los estudiantes en lo que él ha explicado. (CE7) - Para mí es ver si he cumplido con las metas básicas de aprendizaje. Para mis profesores es determinar mi nivel de conocimiento. (CE8) - Para mí la evaluación tiene como objetivo poner a prueba el conocimiento adquirido en el periodo de aprendizaje y para los maestros siento que es una buena herramienta para saber si su estrategia de enseñanza está funcionando. (CE9) - Evaluar los conocimientos que

			aprendí de ellos. (CE10) - Ver si entendemos sobre el tema. (CE11)

Unidad temática	Categoría(s)	Concepto emergente	Relatos representativos
Prácticas evaluativas	Visión interdisciplinaria	Transformación intelectual participativa	- Evaluaciones escritas y orales, participación en clase, juegos matemáticos, pero, sobre todo, explicación de aplicación de conceptos en situaciones reales, de manera presencial e individual. (EM1MA) - El trabajo en equipo y cooperativo. y sobre todo desde la evaluación identificar otras formas que sean eficaces para los mismos grupos. Es recomendable hacer un diagnóstico y empezar aplicar la evaluación y durante le procesos identificar fortalezas y debilidad e ir adaptando para las siguientes evaluaciones. Cuando identifico alegría y motivación en los estudiantes. La evaluación por los mismos integrantes del grupo es eficiente, la socialización de los procesos hace que la evaluación. (EM6TI) - El trabajo cooperativo, la investigación en clase, el juego de roles, la evaluación entre pares, la elaboración de material de clase. (EM3IN) - La evaluación tradicional tiene como juez al docente y su foco se centra en esta figura, siendo el estudiante el receptor de la misma, más no se involucra en ella. La evaluación formadora toma como eje al aprendiz, como el principal actor, y al docente, como actor de apoyo/guía, para que los objetivos de aprendizaje se alcancen. (GFM10IN)
	Uso de sistemas simbólicos en la interpretación evaluativa	Heterogeneidad representativa del conocimiento	- A mí, por ejemplo, me pasa algo en particular en mi área que yo para esa pregunta tendría una respuesta específica, el dibujo. Cuando yo los pongo a ellos en literatura y empezamos un libro, les digo acá está el título, vamos a hacer un preconcepto, no lo hemos leído, no me busquen en internet, dibujen qué se les ocurre o dibujen qué se les ocurre por Renacimiento, por vanguardia y sacan unas cosas. Aunque yo me estremezco, de verdad, a veces sacan unas ideas. Hay muchos que sí van y se casan con la imagen y ve uno la imagen, pero bueno, eso los acerca también al tema. Pero hay unos que logran tener el concepto a su manera, así sea con palitos, con unos dibujos mejores que otros, pero el dibujo me gusta, me gusta explorar eso. Y quién dice que dibujar no puede ser una evaluación. (GFM9LC) - Claro, y ahí manifiesta lo que él sabe, los pre saberes, todo lo como que lo une todo en un... Eso es un proceso, mejor dicho.

			(GFM3TI) - En esta parte, es también tener diversidad de estrategias. Entonces, estrategias que sean, por ejemplo, evaluaciones escritas, quices, pero también que sean exposiciones, dibujos. (GFM11SO) - Diferentes, sí, mapas conceptuales, entonces, diferentes estrategias. A mí me ha funcionado eso, por lo menos (...) en los juegos de roles ahí los estudiantes son más buenos en una cosa que en la otra y así. (GFM11SO)
	Metodologías activas potencializadoras	Vivencias diferenciadoras e innovadoras.	- Para este particular, considero que el trabajo a partir de proyectos constituye la modalidad en la que se pueden aprovechar de mejor forma las distintas habilidades de los estudiantes. A partir de esta metodología se pueden asignar roles, responsabilidades y con ciencia de los procesos que fomenten un actuar más autónomo. (GFM10IN) - Metodologías que permitan el trabajo en grupo, aplicación de actividades prácticas y de desarrollo de competencias, uso de las TIC en el aula. (EM5CI) - Estrategias para motivar a los estudiantes aprender a aprender tienen relación con el uso de la tecnología y aplicaciones que le permitan desarrollar actividades gamificadas, uso de retos para satisfacer puntajes y que les permite competir con otros, trabajo en equipo, desarrollo de proyectos de robótica que impliquen el hacer y experimentar. (EM6TI) - Con información dada en otros formatos, videos, textos, caricaturas, algo que sea diferente a lo entregado. También durante la clase se da la oportunidad de hacer los ejercicios, luego se desarrolla en el tablero para que cada uno compruebe en su computador si funciona o no y finalmente se hacen correcciones individuales a los que definitivamente no desarrollan la actividad, y finalmente se sugieren páginas y videotutoriales donde explican. (EM6TI) - Hay procesos memorísticos que se deben tomar. Exacto. Por ejemplo, que la tabla periódica es universal. Entonces es algo que ellos deben aprender. Y que los llevan a obtener buenos resultados. Porque no lo ...tengo que traer pre saberes, tengo que traer... Entonces se deben tomar aún esas, pero se debe hacer una mezcla entre las dos. Debe haber un punto medio que me permita tomar lo que ya se usa tradicionalmente con lo nuevo. (GFM12CI) - Bueno, ahí yo difiero un poco porque

			yo no creo que haya metodologías obsoletas. Yo creo que todo tiene algo bueno y algo malo y siempre el avanzar no significa que lo tradicional ya sea maluco, sino que hay que innovar, hay que mejorar, y en los procesos, para que, al evaluar, pues corresponda lo uno con lo otro. No creo que nada de lo que se haya utilizado en la formación académica sea maluco, sino que, el mundo va cambiando, entonces hay que ir ajustando a los avances. (GFM8MA) - Bueno, yo pienso que es por las concepciones que tenemos nosotros los maestros. Esas concepciones pedagógicas desde las cuales a nosotros nos formaron y que, pues, nosotros consideramos exitosas y las estamos reproduciendo con nuestros estudiantes. (GFM11SO)
	Acciones proyectivas y reactivas hacia el éxito	Resonancia pedagógica	- Con el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades se establecen estrategias para que el estudiante mejore en sus aprendizajes. (EM5CI) - En el caso mío, para que un estudiante sea exitoso, entonces él sigue los procedimientos, hace los ejercicios, participa en la clase, hace preguntas, es que me quedó mal, es que me quedó bien. Y lo más seguro es que ya cuando se hace el ejercicio, digamos evaluativo, si es que se hace, que puede ser de varias maneras él va a demostrar o, se da cuenta que aprendió o que tiene alguna falencia. (GFM8MA) - Cumplir. Digamos que, si ellos cumplen con unos requisitos que hay, salen exitosos. Puede que no es exitoso en el sentido de se apropió totalmente del concepto, pero cumplió. (GFM9LC) - Yo considero que ellos siguen las pautas que uno les da. Si uno les dice sigan estas pautas y las cumplen, se logra. Pero hay algunos que se saltan. Entonces, cuando se saltan, ahí ya el proceso se baja. (GFM12C) - Bueno, ellos cumplen con los criterios que yo les haya colocado para el periodo. Entonces, pues cuando no cumplen con todos los criterios de evaluación en todas sus dimensiones, entonces pues ahí es donde, de acuerdo a lo que cumplan, se les asigna la nota, pero la mayoría trata de cumplir con esos criterios. (GFM11SO)
	Actividades preparatorias de los procesos	Logros proactivos y eficientes	- Cuando el estudiante reconoce la necesidad del aprendizaje para el desarrollo de su vida diaria. (EM5CI) - Planteo objetivos claros y los repito constantemente. (EM2LC) - Bueno, ellos cumplen con los criterios

		que yo les haya colocado para el periodo. Entonces, pues cuando no cumplen con todos los criterios de evaluación en todas sus dimensiones, entonces pues ahí es donde, de acuerdo a lo que cumplan, se les asigna la nota, pero la mayoría trata de cumplir con esos criterios. (GFM11SO) - Por lo general, los estudiantes tienen en su mente el valor cuantitativo resultante de su trabajo, por lo que se enfocan en las estrategias que intuitiva y empíricamente aprenden sobre las preferencias de evaluación del docente. Por lo que, aprenden líneas de discurso y generación de textos específicos. (GFM10IN) - Sí, pero es que es complicado porque ellos no tienen el hábito en la casa de estar preparando sus evaluaciones. (GFM13TI) - Pues cuando yo trabajo con guías, yo puedo. Pues ellos ya saben que sigue. (GFM12CI) - Y también de pronto es que últimamente la evaluación ha perdido, digamos en el colegio donde trabajo, ha perdido fuerza. Ya lo dije. Ha perdido fuerza. Es decir, si uno ve, ya las acumulativas no se están haciendo. Entonces, prácticamente se puso más énfasis a los trabajos de clase. O sea, a lo que hacen. Que generalmente el trabajo de clase, que es mucho más fácil, porque es tomar los apuntes, realizar los ejercicios. Muchas veces, como ya dijeron, el ejercicio y el trabajo colaborativo. Entonces, siempre habrá un estudiante que sea más piloso. Y, además, uno no va a reunir un grupo de estudiantes que sean todos, que tengan dificultades, porque ahí sí sería un ciego guiando a otro ciego. Y entonces, ya ha perdido en el colegio, por ejemplo, ha perdido ya la importancia. No se hacen acumulativas, pero yo sé que eso hay que recuperarlo. (GFM8MA) - Yo trato de hacerlo en la parte escrita con el borrador. Entonces, venga usted para hacer un mapa mental presénteme en el borrador, la autobiografía primero presénteme en el borrador, a que él sepa que va a ir un proceso y que necesita hacer algo antes. Yo le digo, a menos que sea un escritor que llega y escribe en limpio, no, ahí hay un proceso. Pero en relación a la evaluación en nuestro colegio, se puede decir que eso no..., eso se ha perdido. (GFM9LC) - Yo pienso que acá también se puede colocar, sus tareas de aprendizaje, por ejemplo, en la plataforma. Entonces, yo por lo

			menos en el pizarrón de tareas les coloco, bueno chicos, no se les olvide la tarea que tienen para tal día, como un flip class el que es inverso. Entonces, la idea es que lleguen con algo de conocimiento, por ejemplo, de globalización económica, entonces, que cuando yo les pregunte y pueda dar la clase, podamos avanzar porque ya tienen algo de conocimiento. Pero es lo máximo que pueden, porque muchos llegarán sin ese compromiso. Pero sí es complicado que haya también un seguimiento. Y además que ya son grandes y ya deberían hacerlo, pero sí es difícil que ellos lleguen con eso ya predispuesto y bien organizadito, todas sus tareas y evaluaciones. O sea, hay algo que hay que apuntar hoy, que, a pesar de todas estas lluvias, así no preparen, llegaron la mayoría, así nos llegó el 95 por ciento de los chicos al colegio pensando en que hoy tenían acumulativas, eso algo sí, pero que no la hayan preparado. (GFM13TI)
	Estrategias de conexión motivacional	Nexo pedagógico emocional	- Trato de utilizar diferentes estrategias en el momento de la transferencia, tales como videos, discusiones, trabajo en grupo. Reconociendo públicamente en el aula los logros de los estudiantes, ya sean pequeños. (EM2LC) - Trato de utilizar diferentes estrategias en el momento de la transferencia, tales como videos, discusiones, trabajo en grupo. Reconociendo públicamente en el aula los logros de los estudiantes, ya sean pequeños. (EM2LC) - Juegos, actividades grupales competitivas, evaluaciones con desafíos y proyectos de aula por período. (EM3IN) - Utilizo multimedia (videos explicativos, videos sobre situaciones, imágenes, gráficos, podcast), lectura en voz alta, explicación de palabras nuevas, resaltar en las guías palabras o frases claves; utilizo herramientas digitales para la participación (wordwall, genially), trabajo en parejas, creación de pósters en canva; solución de guías durante la clase, estar atenta a las preguntas que realizan. (EM4SO) - Y lo que dijo la profe de la lectura por parte de ellos, eso me parece también que ellos mismos escuchen y que hagan el intento también de leerla todos. Eso también hace... sirve para todos. (GFM13TI) - Sí, sí, exacto. Eso ya es un paso, ya un paso positivo. (GFM13TI) - Sí, exacto. Y ellos también en el

			medio a veces me dicen, leo yo, leo yo. (GFM11SO) - El estudiante se puede implicar en la medida que él también se considere parte del proceso de establecimiento de metas. Si se auto percibe como sujeto pensante y participativo puede llegar a aportar de mayor manera a los intereses del proceso de aprendizaje. Igualmente, debe prever un resultado/producto con impacto social que lo haga responsable no ante sí mismo, sino ante los demás también. (GFM10IN)
	Pautas curriculares disciplinares	Organización coherente de los procesos	- No sé si entiendo bien la pregunta. Los objetivos de aprendizaje se establecen a partir de la planeación que fundamenta la coherencia del proceso formativo. Es decir, se toman lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, matrices de referencia y cuadernillos de la prueba saber 11° correspondientes al área de ciencias sociales y se crean a partir de la asignatura específica, en mi caso: ciencias económicas. (EM4SO) - Teniendo en cuenta los estándares, competencias y DBA establecidos por el Ministerio de Educación. (EM5CI) - Yo pienso que también tiene que ver con el área, porque hay áreas en las que son más puntuales, mientras que, por ejemplo, en las ciencias sociales hay mucho por mirar... (GFM11SO) - Sí, o sea, hay que buscar diferentes estrategias que sean de escucha, de ver, de hacer, ¿sí? Entonces, no siempre, en primer lugar, en matemáticas me parecen muy complejas para evaluar así con la diversidad que tenemos. (GFM13TI) - Sí, porque son cosas que, por ejemplo, las fórmulas no cambian. Densidad es igual a masa sobre volumen. (GFM12CI) - En este sentido, debe haber cierto grado de maleabilidad respecto a los objetivos de aprendizaje. Por supuesto, debe mantenerse un eje central que responda a los requerimientos evaluativos del currículo nacional, pero también debe permitir adaptar la forma como dicho eje puede ser presentado bajo la forma del producto final. Ahora bien, existen ciertos contenidos cuya modificación no puede darse de esta forma, como en la creación de tipos de géneros textuales concretos, en estos casos la revisión periódica del proceso puede dar luces al estudiante sobre otras posibles formas de acercarse y de interactuar con el objeto de conocimiento que esté aprendiendo.

			(GFM10IN) - Bueno, yo trabajé en la parte privada y luego llegué y aterricé aquí. En la parte privada, uno tiene que correr y cumplir con el currículo que está ahí, porque si no ¿qué hizo usted? En cambio, en la parte pública uno puede tomarse su tiempo, si hay falencias, o sea, no es una camisa de fuerza que el currículo se tenga que, si se puede ver todo, pues perfecto, pero si no se puede ver, entonces uno hace como un alto. Y también se puede hacer proyectos o ¿sí? Entonces, considero que se adapta, o sea, uno puede, no sé, hacer un pare, sigo, espero a que estas dudas se resuelvan para luego poder seguir. (GFM12CI)
	Criterios normativos y operativos	Parámetro operacional de la tarea	- Yo esta vez cogí trabajos escritos y saqué una lista de todos los errores que cometieron. No usan mayúsculas, no usan tildes, repiten palabras en el mismo párrafo, escriben como hablan. Entonces saqué todos los errores de todos los trabajos escritos y les hice un decálogo. Entonces vamos a... pautas para hacer un trabajo escrito y les expliqué. Tan, tan, tan, tan, tan, tan, tan, tan. Ah, sí, profe, yo hice eso, sí, profe. Entonces eso, espero que, en el tercer período, cuando esté el segundo trabajo escrito, se minimice esa lista de errores que recogí en los... (GFM9LC) - Y yo les dije a ellos, vean, estas pautas para procesos de escritura, no son solo en español. Yo le dije guárdela, enmárcuela, que si usted va a una universidad y le piden un trabajo escrito, si usted hace estos diez pasos, créanme que usted se saca por lo menos un básico, no puede fallar si hace lluvia de ideas, si hace un borrador, si saca párrafos, si agrupa las ideas por categorías, o sea, no puede fallar. Entonces, enseñarles que también la escritura puede ser un proceso mecánico, del que puedo sacar un resultado sin equivocarme, yo no sé escribir, no, mire ahí hay unos pasos, siga esos pasitos, como cuando a uno le dicen destape este televisor y siga esas instrucciones, le voy a hacer bien si no se sale ahí. (GFM9LC) - Bueno, hacer retroalimentación de todas las actividades, o sea, de las tareas y de las evaluaciones escritas, hacerla en público, entonces esa retroalimentación ayuda muchísimo porque ahí se detectan los errores. Entonces, bueno, en esta les quedó mal a tantos, si yo ese saco no, les quedó mal

			a tantos. Esta pregunta le quedó mal a la mayoría o fue que se copiaron, bueno, pero entonces él da la respuesta correcta, preguntarle, bueno, ¿cuál es la respuesta correcta? Eso ayuda muchísimo a que ellos encuentren el error y que de ese error aprendan. (GFM11SO)
	Flexibilidad consciente de los procesos	Versatilidad pedagógica	- Bueno, yo pienso que lo que dice la profe es la autoevaluación y hay algo que me parece que se llama el proceso metacognitivo que debe tener el estudiante, o sea, hasta dónde yo logro aprender, qué es lo que a mí se me dificulta, igual que uno lo hace de profesor, como yo les decía a las profesoras, uno hace una guía y uno la va resolviendo y cuando la va desarrollando se da cuenta qué le falló, qué está bien y como que uno escribe con el lápiz vamos a arreglar esto. Lo mismo hacen los chicos. Yo aprendo de esta manera, de la otra, no a mí se me facilita mejor escuchando, viendo una película o lo que sea. Pero entonces sí que se haga en ese proceso metacognitivo de saber hasta dónde él puede llegar. (GFM13TI) - Bueno, esa está un poco complicada para el medio que manejamos, porque son muchos. Entonces, uno quisiera, hacer todo el proceso completo, es decir, la evaluación, el ejercicio, pero además de eso, buscar qué pasó, pero ahí sí no alcanzamos, porque tocaría ahí sí con el diálogo y todo. Con unos, podremos, con otros, no. (GFM8MA) - Yo lo veo como la enseñanza, también como un promedio. Uno determina qué es lo básico para el grupo general. Y entonces, a través de ese básico tienen como una media. Entonces, este estudiante como que de pronto él me pueda llegar hasta acá. Entonces, uno a él le va fortaleciendo, pero también toca dar algo más especializado para los estudiantes que de pronto tienen expectativas mayores, que ellos mismos son los que van determinando, que si eso le va a aportar para lo que él quiere hacer en su vida. Entonces, a esa medida, pues uno también tiene que empezar quizás desde muy temprano, para que ellos vayan descubriendo qué es lo que desearían emprender en su vida future. (GFM8MA) - Otra cosa. Es que, en el caso mío, este año para evitarme eso y que por lo menos darme cuenta, si voy avanzando en algo, entonces todas las prácticas que hago ya dejé un campo y ahí viene la sustentación. En el primer período, 80-20. En el segundo período, 70-30 y en este hoy 60-40, le subí el

			valor a la parte de la sustentación, que es diferente a la evaluación que hacíamos antes, porque ahí pueden coger el cuaderno, pueden sacar la calculadora, pueden mirar los ejercicios, pero de todas maneras me dice algo, si de pronto sí. Ahora, uno si lo ve cómo están los estudiantes hoy en día, le importa es sacar el 60, el 70 y ya no es como en otros tiempos que había competencia. De pronto, yo creo que los cambios educativos han pasado y ha sucedido eso. Se habló de la memoria, entonces, eliminemos la memoria, no era eliminar la memoria, era fortalecer la parte consciente de saber cómo aprendo, para qué me sirve, etc., etc., pero la memoria hace mucha falta, es importantísima, sino imagínese todos los días tenemos que aprender lo mismo. (GFM8MA)
	Recursos organizadores	Atencionalidad significativa	- A mí la rúbrica me gusta porque es una herramienta en el que le dice, no todo le quedó mal, espere, mire, en esto, en esto y en esto tuvo acierto, toca mejorar estas dos. (GFM9LC) - En ciencias yo trabajo mucho con las líneas del tiempo, porque permite... Qué dijo éste, que le sirvió a este. O sea, como el científico que vino después tomó algo de lo que dijo, que todo no era... O sea, que de las partes que no eran tan buenas, o sea, se basó en las fallas del modelo, ¿sí me hago entender? Y las trajo y las mejoro. Entonces, esos organizadores gráficos permiten que ellos puedan ver que todo no fue de una vez, que fue paso a paso. (GFM12C) - En literatura, yo a ellos les manejo una carpeta. Ellos leen, yo les digo, lean por... o sea, nunca los controles se hacen con preguntas corchadoras. El pollo es amarillo. ¿De qué color es el pollo? Amarillo, venga, no los voy a corchar. Yo quiero que lean por leer, porque tengo que llevar algún registro de que ustedes lo están haciendo. Pero entonces, cuando yo inicio los libros con ellos, trato de no hacer evaluaciones así con un cuestionario inmenso para que ellos se sientan perdidos. No, vamos y les sello, entonces ellos ven ahí su proceso, van a ver diez sellitos, usted puede fallar, usted se puede equivocar, la portada tiene una nota, hay sellos extras de participación, o sea, que ellos vean un proceso y no digan, ¡uy qué pereza me va a corchar, sino que lo hagan acá. Cómo se motivan a aprender pensando en que no van a perder, si no, van a disfrutar. (GFM9LC) - Cuando Doris estaba acá en la sede

			yo veía que a ella los muchachos si le hacían esos mapas mentales, pero conmigo si les va remal, pero a ella sí le hacen esos mapas hasta interesantes, de pronto descubrió la manera para motivarlos para que aprendieran. (GFM8MA) - Por eso creo que en la utilidad de elaborar cronogramas de trabajo en los que tenga claridad de los tiempos y las etapas en las que se encuentra respecto a su propio proceso y al de los demás. Igualmente, reuniones periódicas de socialización con sus pares para llegar a puntos comunes respecto al desarrollo de las actividades en comunidad. (GFM10IN) - Estudiar los temas vistos. (EE6) - Escuchar o leer instrucciones. (EE9) - Dándonos un plan de trabajo a principio de cada period. (EE6) - La mayoría por medio de un escrito en el que nos cuentan toda la Unidad del periodo correspondiente. Otros, nos explican en el tablero como se trabajará el periodo correspondiente. Aunque, normalmente es la escrita donde algunos también a la vez que nos van dictando nos explican cada tema y subtema. (EE8) - A pesar de que también podemos llegar a hacerlo escrito, sin embargo, esto no siempre pues mis profesores lo suelen a explicar más. Las formas en las que nos van a evaluar si por test, exposiciones etc. (EE8) - Nos la dan a conocer en guías o las indican vía verbal. (EE11) - Algunos por medio de un plan de periodo y otros por medio de explicaciones de estos mismos. (EE9)
	Crítica asertiva bidireccional	Proactividad intersubjetiva	- Generalmente de manera presencial e individual y en otros casos de manera grupal con la participación de todos los estudiantes. (EM1MA) - Después de las pruebas escritas, analizamos cada una de las preguntas para que evidencien sus dificultades y fortalezas; en un trabajo de consulta, socializamos y nos damos cuenta que a veces no logramos relacionar la respuesta con la temática que se está trabajando. Entonces, empezamos a buscar la respuesta que sea válida a la pregunta. Esto sucede bastante en ciencias sociales. Por otra parte, las guías siempre se leen, se reflexionan y se analiza cada uno de los temas que se plantea; así se evita que queden conceptos o situaciones que no se entiendan. (EM4SO)

		- Y hay algo importante y es lo que decía usted, del respeto. O sea, ellos deben ver que usted domina muy bien su área, porque ellos, uno dice que ellos no se dan cuenta, pero si lo hacen, lo miden todo, eso también es un respeto que hay porque eso también puede incidir en que sea menos el rendimiento, menos el agrado por el área. (GFM9LC) - Nos explican muy bien los temas y nos indican por medio de ejemplos como desarrollarlos. (EE6) - Mejor estudiar y dedicarle tiempo a lo visto en clase. (EE7) - Cómo sugerencia utilizar las herramientas para ayudarme, cómo recomendaciones tratar de enfocarme más en el tema buscando respuestas y conocimientos más explícitos. (EE8) - Por medio de explicaciones y aclaraciones, cuando nos dan instrucciones de cómo realizar una actividad o cuando hemos equivocado en alguna actividad (EE9) - Dando páginas web donde encontraremos más información del tema. (EE10) - En la mayoría de casos es verbal. (EE11)
	Empatía comunicativa	Comprensión dialógica - Yo camino por todo el salón y al que veo le pongo la mano acá, entonces ya sabe. Lo uno, para que no me tengan el celular afuera. Y lo otro, para saber si trajeron la guía. Nosotros leemos la guía, subrayamos la guía, los pongo a leer, entonces el tono de voz va cambiando, él de allá, él de acá, o sea, ¿Sí me hago entender? entonces todos tienen que estar pendientes porque ellos no saben a quién va a poner él. Entonces yo los meto como como en eso, en el cuento, o sea, yo no soy el que está parada, el único transmisor de conocimiento. (GFM12CI) - ¿y no les parece bonito cuando ya empiezan a preguntar, porque al principio no, pero ya después de cierto tiempo empiezan, profe, esto, televisor es con v larga o con v pequeña. O sea, ya como que uno dice uy, ya son conscientes que necesitan escribir de buena manera. (GFM13TI) - Querer ser el mejor en la clase. (EE6) - Saber que si no estudio puede ser que no tenga un buen futuro. (EE7) - Utilizar herramientas que tenga a mi disposición y con estas hacer que las clases salgan de algo monótono. Hablar con mis compañeros sobre la clase, su opinión y lo que entendieron. (EE8)

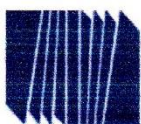
		- Pensar en el futuro y ver la educación como un camino fácil en la vida. (EE9) - Me pongo una meta para lograrlo. (EE10) - Me felicito en cada logro que tenga y si no es caso lo sigo intentando hasta lograrlo. (EE11) - Dándonos frases de ánimo y apoyándonos en todo momento. (EE6) - Decirles que si no aprenden se le cerrará muchas puertas en el futuro. (EE7) - No hacer tanto escrito, si no que algunos profesores se toman el tiempo de imprimir actividades físicas y nos explican junto a las actividades el significado de ellas, con el problema de Pitágoras, por ejemplo, donde hicimos en un octavo de cartulina un dibujo que representaba al teorema de Pitágoras. En vez, de hacer un texto explicándolo. Otro caso sería cuando hice junto a unos compañeros una bomba de ariete donde podíamos ver el mecanismo y saliendo de lo monótono de dictar. (EE8) - Nos concientizan de que es necesario el estudio, lo que hace que nos interese por aprender. (EE9) - Nos felicitan por nuestros logros. (EE11)
	Actitud autoevaluativa y autorreflexiva	Introspección pedagógica orientada - La autoevaluación tiene como soporte la rúbrica de seguimiento del proceso que acompaña cada guía durante el periodo, debe reflejar las valoraciones que se encuentran en la plataforma durante el periodo; se generan dinámicas grupales en donde se manifiestan fortalezas y debilidades en las actividades propuestas y cuando cada uno puede expresar que aprendizajes ha tenido con un lenguaje cotidiano. (EM6TI) - El estudiante debe ser partícipe de su evaluación a través de la autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes. (EM5CI) - Informando a los estudiantes sus aciertos y errores permitiéndoles identificar los logros respecto a los objetivos. (EM5CI) - Investigo un poco más sobre el tema evaluado. (EE6) - Empiezo a trabajar sobre lo que me he equivocado para no cometer el mismo error otra vez. (EE7) - Por lo general si fue bueno el resultado, dejo todo tal cual. Pero, si es negativa, lo que suelo hacer es después de pensar en que me equivoque intento centrarme más en esa materia, o más específico en las preguntas que no me hayan ido bien. También, suelo intentar buscar algo dinámico en la materia que me llame la atención, en algún tema de estas y por último

		estudiar más temprano, pues a veces estudio con sueño con lo cual realmente es como si no estudiara. (EE8) - Si se ha salido exitoso no realizo tantos ajustes, pero, si he fallado en algo intento repasar y enfocarme un poco más en eso. (EE9) - Enfocarme en lo que fallé y estudiar más eso. (EE10) - Me fijo en la forma en la que puedo aprender más, por ejemplo, memorizando o escribiendo, y si alguna de esas influye de mal forma en mis resultados busco otro proceso de aprendizaje. (EE11)
	Socialización colaborativa	Enriquecimiento pedagógico colectivo - Realizo discusiones sobre el tema permitiendo la participación de los estudiantes. Compartimos respuestas y llegamos a conclusiones. Comento y refuerzo lo que noto que tuvo mayor dificultad. (EM2LC) - Cuando esta nos sirve para fortalecer las falencias, para repensar las estrategias, para identificar las fallas y encontrar nuevos hilos conductores de los procesos. (EM3IN) - A través de la socialización del producto de aprendizaje frente al grupo y a una audiencia externa. De igual forma, mencionando las posibilidades de mejora para futuras actividades, así como el reconocimiento público de los aciertos. (GFM10IN) - Sí, para complementar, sí yo uso, por ejemplo, mucho el juego de roles, pero todos los chicos no son igual de extrovertidos para hacerlo. Pero entonces, por lo menos encuentro dentro que los que hacen los guiones, que hacen toda la consulta para construir. Los que están detrás de cámaras, ellos también producen muchísimo. Y también he encontrado que, en la participación, hacerlos participar. Y ellos, entonces, ahí algunos son muy buenos para hablar, pero otros, entonces, escriben. Entonces, yo siempre me gusta que hagan algo escrito y les leo para ver qué tanto aprendieron de ese tema. (GFM11SO) - Y les gusta, porque a veces tienen, después de clase de Ana siguen conmigo y vienen, No, profe, que estamos en un debate en ciencias sociales y llegan emocionados, les gusta participar y eso también es otra forma de evaluar. (GFM13TI) - Claro, porque es que yo soy de sociales, entonces se me facilita porque a uno le pongo las causas, a otro las características,

			a otro las consecuencias, a otro los personajes. Sí, entonces me alcanzan las filas y, pero sí, ellos se esfuerzan, porque claro, saben que si alguno, que si no llegó la tarea, le pongo el uno y ahí entonces, usted la trajo cinco, cinco y uno entonces ahí cómputo y todos tienen esa nota. (GFM11SO) - ¿Y no se ponen bravos? (GFM8MA) - Pues sí, pero los otros se sienten culpables, entonces ahí sí, a la próxima, profesora, yo sí hice la tarea. (GFM11SO) - Acá también es colocarles a ellos muchas actividades, de hacer, de que ellos hagan, sí, individual o grupalmente, porque ahí ellos se comprometen más y también aprenden más. Cuando ellos mismos, por ejemplo, se les da y ellos tienen que buscar la información ahí mismo en la guía y tienen que trabajar en grupos y así, entonces ellos se van comprometiendo más y trabajan con más ánimo. En esa me parece a mí muchas actividades de hacer. (GFM11SO) - No parece que la profesora ya lo mencionó, el aprendizaje colaborativo, por ejemplo, en matemáticas uno identifica ya en el segundo periodo a los estudiantes nuevos y cuáles son los estudiantes que tienen una habilidad matemática, puede que no tengan la capacidad, pero si la habilidad y la van fortaleciendo y los va comprometiendo y cuando uno se da cuenta ya tiene uno un grupito más grande de estudiantes que entienden el tema. (GFM8MA) - A veces entienden más entre ellos, así hay niños que dicen, profe es que yo le entiendo más a fulanito que al profesor y yo les digo no pasa nada lo importante es que aprenda. (GFM13TI) - Los ritmos de aprendizaje de cada uno. (EE6) - Poner actividades que salgan en la evaluación. (EE7) - Exposición para ver qué tan aptos estamos en un tema como para explicarlo, trabajos manuales en los que nos reunimos a realizar por ejemplo una bomba de ariete. Siendo la más común la exposición. (EE8) - Los trabajos en grupos son unos de los que más se utiliza, pues acá nos evalúan el trabajo como equipo. (EE9) - Preguntas con respuesta múltiple. (EE10) - Exposiciones y trabajos en grupo. (EE11) - Investigando sobre el tema evaluado para poder corregir lo que me quedo mal.

			(EE6) - Vuelvo a leer mejor la pregunta. (EE7) - Socializando, con el grupo de profesores, entre amigos e incluso busco la ayuda por Internet y hasta en libros. (EE8) - Busco el error, lo analizo y lo intento corrijo. (EE9) - Haciendo la corrección de cada punto perdido en el cuaderno. (EE10) - Primero miro cual fue mi error, y luego busco la manera de corregirlo investigando el tema para así asegurarme y no volver a cometer el mismo error. (EE11)

Anexo 9. Acta de compromiso ético –moral del investigador



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Comité de Ética



ACTA DE COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR

Título del trabajo de investigación: La evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros

Autor(a): Claudia Patricia Niño Rueda

Nº C.I.: 30210676

Coautor(es): _____

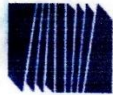
Hago constar a través de esta acta que el producto investigativo antes especificado y presentado en anexo, responde a los siguientes principios éticos que he respetado, por lo que asumo responsablemente las consecuencias inherentes en caso de ser contrario:

- ☐ Es original.
- ☐ Se incluyen a todos los coautores de la investigación.
- ☐ Se citan a los autores parafraseados.
- ☐ Se citan a los autores de citas textuales.
- ☐ Se incluye el consentimiento informado de los participantes
- ☐ Se protege la confidencialidad e identidad de los participantes.
- ☐ Se precisan sin confusión las ideas de autores citados.
- ☐ Carece de manipulación de citas: inventadas, incorrectas u omitidas.
- ☐ Carece de falsificación o fabricación de datos.
- ☐ Carece de apropiación ilícita de información de otros autores.
- ☐ Carece de autoplagio parcial o total.

En Bucaramanga, a los 27 días del mes de agosto de dos mil veintitrés.

Claudia Patricia Niño R.
Firma del autor(a)

Anexo 10. Consentimientos informados docentes participantes



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.

2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023

4. Duración de la investigación: 30 min

5. Descripción de la participación: responder a una serie de preguntas en un grupo focal

6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 1 hora aproximadamente para responder 16 preguntas en un grupo focal, las cuales están organizadas en dos sesiones, cada una de 15 minutos.

7. Nombre del participante: Diána Marcela Montenegro Leret

8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R.

Firma del Responsable de la Investigación

C.I.: 30 210 676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

Diána Montenegro Leret

Firma del Participante Consiente

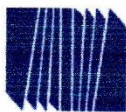
C.I.: 1098645404

Correo electrónico: dianita90711@hotmail.com

Contacto celular/teléfono: 3155840227

Lugar y Fecha: Girón, 22 Agosto 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.

2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023

4. Duración de la investigación: 30 min

5. Descripción de la participación: responder a una serie de preguntas en un grupo focal

6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 1 hora aproximadamente para responder 16 preguntas en un grupo focal, las cuales están organizadas en dos sesiones, cada una de 15 minutos.

7. Nombre del participante: Jady Milena Obarde Moreno

8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P Niño R.

Firma del Responsable de la Investigación

C.I.: 30240676

Correo electrónico: 27ciaupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

Jady Milena Obarde Moreno

Firma del Participante Consiente

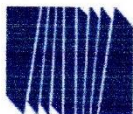
C.I.: 37.511.213

Correo electrónico: milenaobartemoreno@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3167526211

Lugar y Fecha: Girón, 22 de Agosto 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.

2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023

4. Duración de la investigación: 30 min

5. Descripción de la participación: responder a una serie de preguntas en un grupo focal

6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 1 hora aproximadamente para responder 16 preguntas en un grupo focal, las cuales están organizadas en dos sesiones, cada una de 15 minutos.

7. Nombre del participante: Ara Rosa Martinez Torres

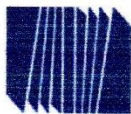
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R.
Firma del Responsable de la Investigación
C.I.: 30210676
Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3183469067

Ara Rosa Martinez Torres
Firma del Participante Consiente
C.I.: 63.344.615
Correo electrónico: anaromator@yahoo.es
Contacto celular/teléfono: 3187394659

Lugar y Fecha: Girón, Agosto 22 de 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.

2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023

4. Duración de la investigación: 30 min

5. Descripción de la participación: responder a una serie de preguntas en un grupo focal

6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 1 hora aproximadamente para responder 16 preguntas en un grupo focal, las cuales están organizadas en dos sesiones, cada una de 15 minutos.

7. Nombre del participante: Gustavo Enrique Serrano Díaz

8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia Patricia Niño R.

Firma del Responsable de la Investigación

C.I.: 30210676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

Gustavo Serrano Díaz

Firma del Participante Consiente

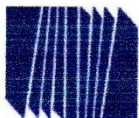
C.I.: 91340831

Correo electrónico: gustavos60@hotmail.com

Contacto celular/teléfono: 3185184530

Lugar y Fecha: Girón, Agosto 22 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 30 min
5. Descripción de la participación: responder a una serie de preguntas en un grupo focal
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 1 hora aproximadamente para responder 16 preguntas en un grupo focal, las cuales están organizadas en dos sesiones, cada una de 15 minutos.
7. Nombre del participante: Dora Lidia Orjuela Forero

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño Rueda

Firma del Responsable de la Investigación

C.I.: 30210676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

Dora Lidia Orjuela Forero

Firma del Participante Consiente

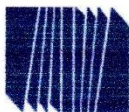
C.I.: 40039009

Correo electrónico: doralidia@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3144451393

Lugar y Fecha: Girón 22 de agosto de 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.

2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023

4. Duración de la investigación: 30 min

5. Descripción de la participación: responder a una serie de preguntas en un grupo focal

6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 1 hora aproximadamente para responder 16 preguntas en un grupo focal, las cuales están organizadas en dos sesiones, cada una de 15 minutos.

7. Nombre del participante: Leidy Vanessa Abella

8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño Rueda

Firma del Responsable de la Investigación

C.I: 30210.676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

Leidy Vanessa Abella

Firma del Participante Consiente

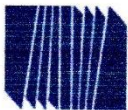
C.I: 1.098.655.094

Correo electrónico: leyvabella@hotmail.com

Contacto celular/teléfono: 3017473365

Lugar y Fecha: Girón, 22 agosto de 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.

2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023

4. Duración de la investigación: 30 min

5. Descripción de la participación: responder a una serie de preguntas en un grupo focal

6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 1 hora aproximadamente para responder 16 preguntas en un grupo focal, las cuales están organizadas en dos sesiones, cada una de 15 minutos.

7. Nombre del participante: Olga Lucía Samiruel A.

8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R.

Firma del Responsable de la Investigación

C.I.: 30 210 676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

Olga Lucía Samiruel A.

Firma del Participante Consistente

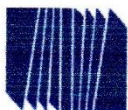
C.I.: 28'156 271

Correo electrónico: olgakucasa04@yahoo.com

Contacto celular/teléfono: 316 299 3513

Lugar y Fecha: Girón, Agosto 22 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.

2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023

4. Duración de la investigación: 30 min

5. Descripción de la participación: responder a una serie de preguntas en un grupo focal

6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 1 hora aproximadamente para responder 16 preguntas en un grupo focal, las cuales están organizadas en dos sesiones, cada una de 15 minutos.

7. Nombre del participante: Jady Milena Olarte Moreno

8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P Niño R.

Firma del Responsable de la Investigación

C.I.: 30210676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

Jady Milena Olarte Moreno

Firma del Participante Consiente

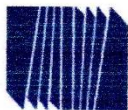
C.I.: 37.511.213

Correo electrónico: milenaolartemoreno@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3167526211

Lugar y Fecha: Girón, 22 de Agosto 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 30 min
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Jady Milena Olarte Moreno.
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R.
Firma del Responsable de la Investigación
C.I.: 30210676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

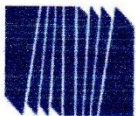
Jady Milena Olarte Moreno
Firma del Participante Consiente
C.I.: 37.511.213

Correo electrónico: milenaolartemoreno@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3167526211

Lugar y Fecha: Girón, 22 de Agosto de 2023.

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 22 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 30 min
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Monica Lizett Feroz Anaya
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R
Firma del Responsable de la Investigación
C.I.: 30'210 676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

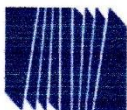
Monica F. Feroz A
Firma del Participante Consiente
C.I.: 28.154.700

Correo electrónico: lizmonica80@hotmail.co

Contacto celular/teléfono: 3186891482

Lugar y Fecha: 22 Agosto - 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 11 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 30 min
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Elizabeth Mantilla Lucena
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R.
Firma del Responsable de la Investigación
C.I.: 30.210.676
Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3183469067

Elizabeth Mantilla Lucena
Firma del Participante Consiente
C.I.: 28.154.979
Correo electrónico: elizabethmantilla776@hotmail.com
Contacto celular/teléfono: 3186211518

Lugar y Fecha: Girón, Agosto 11 de 2023.

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, ____ agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 30 min
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Mary Cecilia Cruz
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P Niño R.
Firma del Responsable de la Investigación
C.I.: 30.210.676
Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3183469067

Mary Cecilia Cruz.
Firma del Participante Consiente
C.I.: 60.260.931
Correo electrónico: mary.c.cruz@hotmail
Contacto celular/teléfono: 3123639185

Lugar y Fecha: 27 Agosto 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 21 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 30 min
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Mónica Valderrama H.
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R.

Firma del Responsable de la Investigación

C.I.: 30' 210. 676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

Mónica Valderrama H.

Firma del Participante Consiente

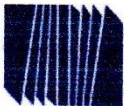
C.I.: 63348385

Correo electrónico: moniva03@hotmail.com

Contacto celular/teléfono: 3167945775

Lugar y Fecha: 21 Agosto 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 21 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 30 min
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Bryan Alexander Mateos Niño
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño Rueda
Firma del Responsable de la Investigación
C.I.: 30'210.676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3183469067

Bryan Alexander Mateos Niño
Firma del Participante Consiente
C.I.: 1095.934.193

Correo electrónico: alexandermateos2393@outbox.com

Contacto celular/teléfono: 3148506389

Lugar y Fecha: Girón, 21 agosto 2023

C.C: Participante y Comité de Ética

Anexo 11. Consentimientos informados estudiantes participantes



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante y participante deben recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 15 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 1 hora
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Christian Santiago Contreras Rueda
8. Nombre del representante: Nini Johanna Rueda

9. **Consentimiento del representante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia Patricia Niño

Firma del responsable de la Investigación

C.I: 30'210 676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular / teléfono: 3183469067

Nini Johanna Rueda

Firma del Representante del Participante

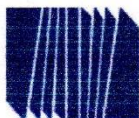
C.I: 28.148.172

Correo electrónico: ninijohanna08@hotmail.com

Contacto celular/teléfono: 3004409488

Lugar y Fecha: Girón, 15 Agosto 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante y participante deben recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 15 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 1 hora
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Silvia Katerine Duarte Díaz
8. Nombre del representante: Bertha Wiliana Díaz Acevedo

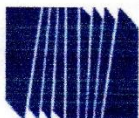
9. Consentimiento del representante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R.
Firma del responsable de la Investigación
C.I.: 30 210 676
Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com
Contacto celular / teléfono: 3183469067

WILIANA DÍAZ ACEVEDO
Firma del Representante del Participante
C.I.: 37844926
Correo electrónico: Wiliamadia23712@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3142132257

Lugar y Fecha: Girón, 15 Agosto 2023

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante y participante deben recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 15 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 1 hora
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: XABIAN ELIAS CARREÑO CAMERO.
8. Nombre del representante: VERA IRIS CAMERO BONETH.

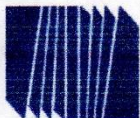
9. Consentimiento del representante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño
Firma del responsable de la Investigación
C.I: 30'210.676
Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com
Contacto celular / teléfono: 3183469067

Vera Iris Camero Boneth
Firma del Representante del Participante
C.I: 32858991
Correo electrónico: ximena90moro15@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3163086849

Lugar y Fecha: 15 agosto 2023 Girón

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante y participante deben recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 15 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 1 hora
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.

7. Nombre del participante: Danny Steven Ramírez Oueda

8. Nombre del representante: Nelson Enrique Ramírez Ramírez

9. **Consentimiento del representante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia Patricia Niño R.
Firma del responsable de la Investigación

C.I.: _____

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular / teléfono: 3183469067

Nelson Enrique Ramírez R.
Firma del Representante del Participante

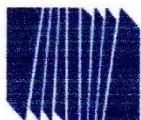
C.I.: 5692452

Correo electrónico: rameso1583@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3127606928

Lugar y Fecha: 15 Agosto 2023, Girón

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante y participante deben recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 15 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 1 hora
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Eduar Palomino Santos
8. Nombre del representante: Luz Stella Santos Vega

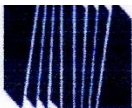
9. **Consentimiento del representante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R.
Firma del responsable de la Investigación
C.I.: 30.210.676
Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com
Contacto celular / teléfono: 3183469067

Luz Stella Santos Vega
Firma del Representante del Participante
C.I.: 1.102.360.404
Correo electrónico: _____
Contacto celular/teléfono: 3184282818

Lugar y Fecha: 15 Agosto 2023, Girón

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante y participante deben recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo acerca de la evaluación formadora desde las concepciones y prácticas de los estudiantes y maestros de básica secundaria y media en un colegio público del municipio de Girón, Santander.
2. Responsable de la investigación: Claudia Patricia Niño Rueda
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Girón, 15 agosto de 2023
4. Duración de la investigación: 1 hora
5. Descripción de la participación: responder cuestionario en línea
6. Condiciones de la participación: La participación es de carácter voluntario. Se requiere de 30 minutos aproximadamente para responder el cuestionario en línea de 20 preguntas.
7. Nombre del participante: Juan Jose Martinez Estvez.
8. Nombre del representante: Marlene Estvez Acevedo

9. **Consentimiento del representante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Claudia P. Niño R.

Firma del responsable de la Investigación

C.I.: 30'210.676

Correo electrónico: 27claupatty@gmail.com

Contacto celular / teléfono: 3183469067

Marlene Estvez Acevedo

Firma del Representante del Participante

C.I.: 63.440.733 pte

Correo electrónico: marlenestvez2023@G

Contacto celular/teléfono: 3108602336

Lugar y Fecha: 15 de Agosto 2023. Girón

C.C: Participante y Comité de Ética

Síntesis curricular de la autora

Claudia Patricia Niño Rueda. Licenciada en Idiomas (1997- Universidad Industrial de Santander) Especialista en Docencia Universitaria (2004- Universidad Cooperativa de Colombia); Especialista en entornos virtuales de aprendizaje (2014- Instituto de Formación Docente de Virtual Educa-Organización de los Estados Iberoamericanos); Magister en Educación (2012- Universidad Cooperativa de Colombia); Doctora en Educación (2021- Universidad de Baja California). Publicaciones: Conexión sistémica de procesos durante el aprendizaje de la lectura en los primeros grados de escolaridad (2021) Revista Cambios y Permanencias. Sincronía pedagógica emocional y dificultades lectoras en los primeros grados de escolaridad (2020) Revista Cambios y Permanencias (Coautoría). Una mirada transformadora hacia el desarrollo humano Sostenible desde la escuela. (Coautoría) Investigar y educar para la sostenibilidad. Principios pedagógicos (Vol II, 2023). Actualmente labora como rectora de la Institución Educativa Campo Hermoso de Bucaramanga y es docente de Maestría Módulo Acompañamiento y Evaluación (Universidad Cooperativa de Colombia). Publicaciones en el siguiente enlace: <https://orcid.org/0000-0002-0238-797X>. E-mail: 27claupatty@gmail.com

Síntesis curricular del tutor

Adrián Filiberto Contreras-Colmenares. Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira. Categoría Titular. Jubilado. Doctor en Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Postdoctorado en Investigación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara). Licenciado en Educación, Mención Castellano y Literatura (Universidad Católica Andrés Bello, Extensión Táchira). Estudios Superiores en Filosofía y Letras (Seminario Diocesano Santo Tomás de Aquino). Abogado (Universidad Católica del Táchira). Especialista en Gerencia Pública, Mención Descentralización de los Servicios Educativos. Especialista en Planificación para el Desarrollo Rural. Especialista en Derecho Administrativo. Magister en Educación, Mención Administración Educativa. Investigador PEI. ULA. Investigador Programa Promoción del Investigador (PPI) N°6263. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>. Profesor invitado a los Programas de Maestría y Doctorado de varias Universidades, nacionales e internacionales. Tutor de tesis doctorales, trabajos de grado de Maestría, especialización y pregrado. Formador de investigadores noveles. Publicaciones en el siguiente enlace: <https://scholar.google.es/citations?user=C9GZYHEAAAAJ&hl=es> Excoordinador de Asesoría Legal, de la Dirección de Cultura del Estado Táchira. E-mail: adrianfilidi@gmail.com y adriancontreras@ula.ve