



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**LA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA: HACIA LA FORMACIÓN DE SUJETOS CRÍTICOS Y  
REFLEXIVOS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

**Trabajo presentado para optar al título de  
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales**

**FREIDY ALEXIS CARDONA GÓMEZ**

**Facultad de Educación**

**Asesor(a)**

**ANDRÉS FELIPE OSORIO OCAMPO**

**LA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA: HACIA LA FORMACIÓN DE SUJETOS  
CRÍTICOS Y REFLEXIVOS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

**FREIDY ALEXIS CARDONA GÓMEZ**

**Trabajo presentado para optar al título de  
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales**

**Asesor:**

**ANDRÉS FELIPE OSORIO OCAMPO**

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**  
**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MEDELLÍN**

**2016**

## Agradecimientos

Cuando se culmina un ciclo en la vida, es necesario hacer un alto en el camino y agradecerles a las personas que de una u otra manera, aportaron su grano de arena a nuestro crecimiento como persona. Es por lo que en esta ocasión quisiera en primer lugar agradecer a mi familia: a mi esposa e hijos, gracias a sus sacrificios y acompañamiento permanente fue posible la culminación de este proyecto.

Mi agradecimiento y admiración a los maestros Giovanni Montoya y Elkin Velázquez: gracias a su ayuda desinteresada y a que me iluminaron el camino en los momentos más oscuros de esta tesis, pero además porque con ustedes valoro cada vez más la labor docente.

A la maestra cooperadora Ángela Acevedo, por abrirme y orientarme en los encuentros con los estudiantes.

A mi grupo de estudiantes del grado 3-A por permitirme crecer con ustedes y rehacerme en mi rol como maestro y como persona.

Al asesor Andrés Osorio, por acompañar este proceso, por su tiempo y confianza.

A todos y cada una de las personas mencionadas y las que no están en estas líneas, pero que están presentes en mi memoria, mis agradecimientos más sinceros porque gracias a sus aportes hoy soy la persona que soy.

Facultad de Educación

## Tabla de contenido

	Pág.
<b><u>Capítulo 1</u></b> .....	12
<b><u>La evaluación democrática: hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos en el área de ciencias sociales</u></b> .....	12
<b><u>1.1. Descripción del problema</u></b> .....	12
<b><u>1.2. Pregunta de Investigación</u></b> .....	19
<b><u>1.3. Justificación</u></b> .....	19
<b><u>1.4. Objetivos</u></b> .....	24
<b><u>1.4.1. Objetivo General.</u></b> .....	24
<b><u>1.4.2. Objetivos Específicos.</u></b> .....	24
<b><u>1.5. Contexto de la Investigación</u></b> .....	24
<b><u>1.6. Antecedentes</u></b> .....	26
<b><u>Capítulo 2</u></b> .....	29
<b><u>Marco legal</u></b> .....	29
<b><u>2.1. De la Evaluación</u></b> .....	29
<b><u>2.2. De las Ciencias Sociales</u></b> .....	33
<b><u>Capítulo 3</u></b> .....	35
<b><u>Marco conceptual</u></b> .....	35
<b><u>3.1. Evaluación</u></b> .....	35
<b><u>3.1.1. Tipos de evaluación.</u></b> .....	36
<b><u>3.2. Evaluación Democrática</u></b> .....	38
<b><u>3.3. Estrategias de Evaluación</u></b> .....	38

<b><u>3.4. Sujeto Crítico</u></b> .....	39
<b><u>Capítulo 4</u></b> .....	41
<b><u>Marco referencial</u></b> .....	41
<b><u>4.1. La Evaluación</u></b> .....	41
<b><u>4.1.1. Algunos antecedentes históricos de la evaluación.</u></b> .....	41
<b><u>4.2. La evaluación: conceptualización</u></b> .....	46
<b><u>4.3. Otras perspectivas de la evaluación</u></b> .....	50
<b><u>4.4. Hacia nuevas miradas de la evaluación</u></b> .....	57
<b><u>4.4.1. ¿Qué significa una evaluación por procesos?</u></b> .....	57
<b><u>4.5. Hacia la construcción de una evaluación democrática en la escuela</u></b> .....	60
<b><u>4.6. Estrategias de evaluación</u></b> .....	64
<b><u>4.6.1. Una postura sobre la autoevaluación.</u></b> .....	65
<b><u>4.6.2. La Coevaluación: un momento para reconocer al otro.</u></b> .....	67
<b><u>4.6.3. Evaluación entre iguales.</u></b> .....	68
<b><u>4.7. Sujeto Crítico</u></b> .....	71
<b><u>4.8. Las Ciencias Sociales</u></b> .....	73
<b><u>Capítulo 5</u></b> .....	76
<b><u>Metodología</u></b> .....	76
<b><u>5.1. Paradigma</u></b> .....	77
<b><u>5.2. Método</u></b> .....	78
<b><u>5.3. Enfoque</u></b> .....	80
<b><u>5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos</u></b> .....	82
<b><u>5.4.1 Análisis Documental.</u></b> .....	82
<b><u>5.4.2. La Entrevista.</u></b> .....	82
<b><u>5.4.3. La Observación.</u></b> .....	84
<b><u>5.5. Grupos de Discusión</u></b> .....	85
<b><u>5.6. Población</u></b> .....	86
<b><u>5.7. Muestra</u></b> .....	87

<b><u>5.8. Desarrollo Metodológico</u></b> .....	87
<b><u>5.8.1. Etapa 1: Lineamientos Institucionales Sobre Evaluación.</u></b> .....	87
<b><u>5.8.2. Etapa 2: Hacia La Construcción De Espacios De Participación.</u></b> .....	92
<b><u>5.8.3. Etapa 3: Consolidando La Evaluación Democrática En El Aula.</u></b> .....	107
<b><u>Capítulo 6</u></b> .....	<b>116</b>
<b><u>Resultados</u></b> .....	<b>116</b>
<b><u>6.1. Etapa 1: Lineamientos institucionales sobre evaluación</u></b> .....	116
<b><u>6.2. Etapa 2: Hacia la construcción de espacios de participación</u></b> .....	118
<b><u>6.3. Etapa 3: Consolidando la evaluación democrática en el aula</u></b> .....	122
<b><u>7. Conclusiones</u></b> .....	<b>128</b>
<b><u>8. Recomendaciones</u></b> .....	<b>132</b>
<b><u>Lista de referencias</u></b> .....	<b>134</b>
<b><u>Anexos</u></b> .....	<b>142</b>

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

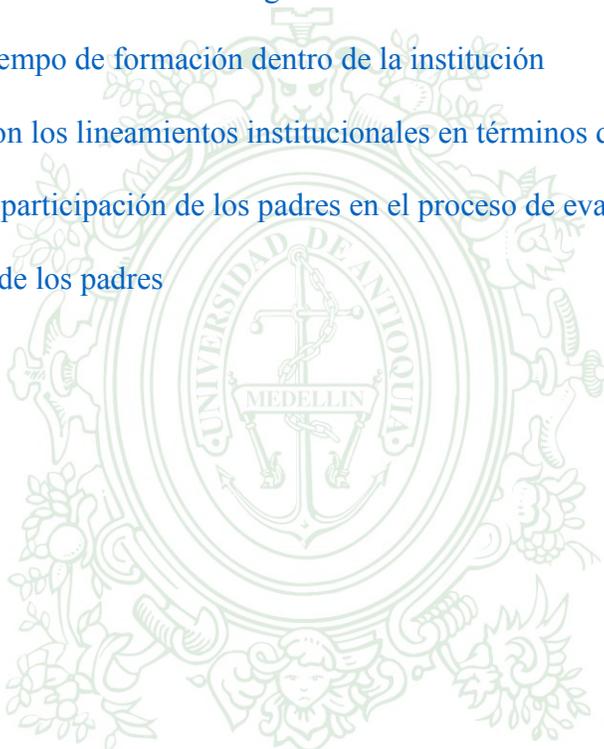
## Lista de tablas

	Pág.
<a href="#">Tabla 1. Antecedentes</a> .....	27
<a href="#">Tabla 2. Metodología</a> .....	77
<a href="#">Tabla 3. Población</a> .....	86
<a href="#">Tabla 4. Análisis documental</a> .....	88
<a href="#">Tabla 5. Hallazgos específicos de dicho análisis documental</a> .....	91
<a href="#">Tabla 6. Etapa 2</a> .....	92
<a href="#">Tabla 7. Respuestas de los niños en la entrevista realizada</a> .....	93
<a href="#">Tabla 8. Preguntas guía</a> .....	96
<a href="#">Tabla 9. Metas</a> .....	97
<a href="#">Tabla 10. Preguntas guía para el dialogo con los padres</a> .....	100
<a href="#">Tabla 11. Etapa 3</a> .....	107
<a href="#">Tabla 12. Para la autoevaluación</a> .....	108
<a href="#">Tabla 13. Formato de autoevaluación</a> .....	110

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803  
Facultad de Educación

## Lista de gráficos

	<b>Pág.</b>
Gráfico 1. Respecto a la conformación del hogar de los estudiantes	102
Gráfico 2. Respecto al tiempo de formación dentro de la institución	103
Gráfico 3. En relación con los lineamientos institucionales en términos de evaluación	104
Gráfico 4. Respecto a la participación de los padres en el proceso de evaluación	105
Gráfico 5. Compromiso de los padres	106



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

## Lista de anexos

	Pág.
<a href="#"><u>Anexo 1. Temas e indicadores de ciencias sociales en el tercer periodo académico</u></a>	142
<a href="#"><u>Anexo 2. Red conceptual del tercer periodo académico en el grado tercero</u></a>	143
<a href="#"><u>Anexo 3. Fotos Cartelera de Metas</u></a>	144
<a href="#"><u>Anexo 4. Formato de encuesta a padres</u></a>	145
<a href="#"><u>Anexo 5. Fotos reunión padres de familia</u></a>	147
<a href="#"><u>Anexo 6. Permisos para la publicación de fotos y producciones de los estudiantes</u></a>	148
<a href="#"><u>Anexo 7. Formato de autoevaluación existente en la I. E. Aures</u></a>	149
<a href="#"><u>Anexo 8. Formato de autoevaluación estudiantes</u></a>	150
<a href="#"><u>Anexo 9. Registro estudiantes</u></a>	152
<a href="#"><u>Anexo 10. Formato de Coevaluación</u></a>	152
<a href="#"><u>Anexo 11. Evidencias Plegables</u></a>	153
<a href="#"><u>Anexo 12. Evidencias Collage</u></a>	154
<a href="#"><u>Anexo 13. Fotos Carrusel y registro de bases</u></a>	155
<a href="#"><u>Anexo 14. Fotos Feria</u></a>	156
<a href="#"><u>Anexo 15. Evaluación entre pares: criterios de valoración</u></a>	157
<a href="#"><u>Anexo 16. Unidad didáctica</u></a>	159

Facultad de Educación

## Resumen

Pensar en una escuela transformadora en la que niños y jóvenes participan desde y hacia su contexto no solo desde el saber sino también desde el ser y saber hacer, requiere de prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, más allá de la perspectiva de control que ha permeado a la educación, haciendo una deconstrucción permanente de las prácticas de aula, desde una propuesta de evaluación democrática que aboga por darles participación a los diferentes agentes de la comunidad educativa, redistribuyendo la autoridad otorgada por antonomasia al maestro.

En esta investigación, la creación de metas de aprendizaje en conjunto con los padres de familia y estudiantes, así como la participación permanente a través de actividades de autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares, facilita la creación de un ambiente en el que el dialogo, los acuerdos, el análisis de situaciones, la reflexión y autorreflexión desde la crítica, promueve la formación de sujetos críticos y reflexivos. Desde el campo metodológico las acciones llevadas a cabo, se realizaron mediante el método de Investigación Acción y el enfoque hermenéutico posibilitando desde el trabajo directo con el objeto de estudio, un análisis de lo desarrollado en el marco de los objetivos trazados.

**Palabras Claves:** evaluación, evaluación democrática, sujeto crítico, autoevaluación, coevaluación, evaluación entre pares.

## Summary

Think of a transforming school in which children and youth participate and from its context not only from knowledge but from the self and know-how, it requires practical teaching-learning and assessment, beyond the control perspective that has permeated education, with a permanent deconstruction of classroom practices from a proposal that advocates democratic evaluation involve them the different actors of the educational community, redistributing the authority granted by the teacher par excellence.

In this research, creating learning goals together with parents and students, as well as ongoing participation through self-assessment activities, peer assessment and peer assessment, facilitates the creation of an atmosphere in which dialogue, agreements, analysis of situations, self-reflection from criticism, promotes the formation of critical and reflective subjects. From the methodological field actions carried out they were performed by the method of action research and enabling hermeneutical approach from working directly with the object of study, an analysis of what developed in the framework of the objectives.

**Keywords:** evaluation, democratic evaluation, subject critical self-assessment, peer assessment, peer assessment.

Facultad de Educación

## Capítulo 1

### **La evaluación democrática: hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos en el área de ciencias sociales**

#### **1.1. Descripción del problema**

En el año 2009, el Ministerio de Educación en Colombia, expidió el Decreto 1290, a través del cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de estudiantes en los niveles de básica primaria, secundaria y media.

El proceso de evaluación en el aula se concibe como un instrumento de participación, además de ser integral, permanente, objetivo, valorativo, formativo, equitativo e incluyente, cuyo propósito se encuentra establecido en el Artículo 3 del decreto 1290, especificando que se debe:

- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presentan debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo.
- Determinar la promoción de estudiantes.
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (Art. 3).

Del mismo modo, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

(ICFES 2003), citado por López (2007), plantea que **la evaluación:**

(...) **debe verse como un proceso de diálogo**<sup>1</sup> donde existe un vínculo permanente con el interlocutor y no como un registro instantáneo de episodios que dan cuenta de un estado eventual; no se trata de una evaluación episódica que ocurre cada tres meses, cada mes o cada quince días, sino de un acto permanente que está estrechamente vinculado con la acción y que hace parte de su propia esencia. Si se asume de este modo es porque se entiende la evaluación como una dialéctica pura entre quien tiene la responsabilidad de formar y quien, como interlocutor, está en ese proceso de formación (p.13).

Por ende, la evaluación no debe concebirse como un componente aislado del proceso de enseñanza – aprendizaje y mucho menos con un medio o requerimiento para determinar que tanto sabe o no el estudiante. La evaluación debe ser en su misma esencia, un acto participativo entre estudiantes y maestros, una acción consensual más que sancionatoria. Porque, “así como hablamos de un aprendizaje significativo, debemos hablar de una enseñanza significativa” (Ministerio de Educación Nacional-Documento N° 11, 2009, p. 66). Y la evaluación hace parte de ambas.

En la Institución Educativa Aures (I. E. Aures) del municipio de Medellín, se logró realizar un ejercicio participativo, donde se socializó el Decreto 1290 mediante mesas de discusión con los diferentes estamentos (padres de familia, estudiantes, maestros), logrando construir un sistema propio de evaluación y promoción para estudiantes (SIEE), ajustado a la reglamentación emanada por el Ministerio de Educación y a la realidad o necesidad del contexto escolar, estableciendo los parámetros y directrices sobre la evaluación. Entre ellas:

---

<sup>1</sup> Las negrillas son del investigador. Se resalta porque es una de las premisas de la evaluación democrática.

- Elaboración de pruebas tipo saber para cada uno de los periodos académicos (3 en este caso) en la semana número 12. Estas pruebas la realizan los maestros por área y/o asignatura de acuerdo al grado, para luego pasar por un proceso de revisión entre la coordinación académica y los maestros encargados del proyecto. Las pruebas se organizan tipo cuadernillo con preguntas que están relacionadas con los temas vistos durante cada periodo. No existen pruebas diferenciadas o con alguna adaptación curricular para los niños que presentan algún tipo de discapacidad o dificultad, y si se hace, no hay registro o evidencia de este. La flexibilización que se sugiere desde el mismo sistema de evaluación no es evidente.

- Al finalizar cada periodo, los maestros deben elaborar un taller de recuperación para que los estudiantes lo desarrollen dentro de las dos semanas siguientes a la entrega de informes académicos para su posterior sustentación. Lo anterior, hace que no existan estrategias complementarias para aquellos estudiantes que no logran desempeños al mismo ritmo del promedio del grupo.

- Al finalizar el año escolar, un estudiante no será promovido en caso de perder tres áreas dentro de su proceso formativo. Quienes quedan con dos áreas pendientes, deben presentar la nivelación respectiva en el año inmediatamente siguiente de acuerdo con las fechas que la institución establezca para ello.

- El SIEE, establece los siguientes porcentajes de valoración: 50% para el componente procedimental, 20% para el saber (cognitivo) que corresponde a la prueba tipo saber, 30% para el aspecto actitudinal. En este campo, la institución planteaba inicialmente la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los dos primeros aspectos se proponían con el objetivo de darle a los estudiantes participación dentro de

su proceso formativo y respondiendo al modelo pedagógico que busca que el estudiante sea crítico y reflexivo, entendiendo la reflexión como la posibilidad que el estudiante piense, proponga y evalúe sus propias acciones y las implicaciones que éstas tienen no solo en sí mismas sino también en el grupo al cual pertenecen.

En este contexto, los exámenes, las pruebas de periodo (tipo SABER), implementadas por la institución, las exposiciones, los talleres, el trabajo grupal y la participación en el aula, están siendo utilizados como herramientas sólo para “medir” el aprendizaje y no como parte del proceso de formación y evaluación, ya que es el maestro quien determina cómo hacerlo; más allá del cumplimiento de las políticas educativas e institucionales. Lo anterior, entendiendo la medición como, la cuantificación y asignación de rangos de valor que se centran en los resultados obtenidos por los estudiantes a través de las diferentes pruebas. Esta concepción se resume en lo expresado por Pérez Gómez (1993) cuando expresa que la evaluación “(...) para la mayoría de los maestros e investigadores, se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos” (p. 11).

Pero, en este caso, apuntamos a una evaluación entendida como un proceso veraz, creíble y justo en el que los estudiantes sean protagonistas del mismo acto: enseñanza-aprendizaje-evaluación, y donde la evaluación alimenta y retroalimenta el aprendizaje, promoviendo la participación no solo de éstos sino también de los distintos agentes que intervienen en el acto educativo (House, 1997, p. 20-22).

Pero, ¿que logra observarse (en términos de evaluación) en el aula de clases en relación con el modelo, el SIEE y la práctica de aula? En las clases del grado tercero, específicamente en las del área de Ciencias Sociales, se evidencian las siguientes acciones evaluativas por parte de la maestra cooperadora:

- Se exponen los temas a trabajar en cada periodo.
- En el aula prevalece el dialogo sobre lo que se está trabajando a partir de preguntas que den cuenta de si el estudiante tiene claridad frente al tema.
- Se hace la retroalimentación de lo trabajado antes de las evaluaciones.
- La maestra elabora y aplica la prueba tipo saber por periodo que equivale a un 20% de la nota y luego se hace la retroalimentación de resultados.
- Se promueve el trabajo expositivo sobre algún tema en específico y los trabajos en equipo.

Desde dicha observación, podría afirmarse que la evaluación se centra solo en los contenidos y temas a desarrollar dentro del año escolar. No se evidencia el espacio para la auto y la coevaluación aun cuando el SIEE (2009) los plantea y define como:

Autoevaluación<sup>2</sup>: Proceso de evaluación desarrollado por la propia persona a evaluarse, donde el estudiante emite un juicio de valor con responsabilidad y honestidad, y es al mismo tiempo evaluador y evaluado, y donde se pone de manifiesto la intencionalidad del modelo pedagógico en cuanto a la formación de un sujeto crítico-reflexivo.

La coevaluación por su parte es: “la evaluación realizada entre pares (estudiantes), de una actividad o trabajo realizado”.

Aunque la maestra ofrece espacios de participación estos distan de la posibilidad de que el estudiante construya o proponga nuevos contenidos de acuerdo a sus intereses,

---

<sup>2</sup> Ambos conceptos serán revisados a la luz de los objetivos y planteamiento del problema de la investigación. Lo que aquí se conceptualiza es lo que se encuentra en el SIEE institucional.

además no se socializa la intencionalidad o las competencias que se deben alcanzar al finalizar cada periodo. Las prácticas de aula aunque abren espacios de participación, aún se encuentran desarticuladas del modelo y del SIE institucional, manteniendo al maestro en el lugar del “poder” y dador de conocimiento.

En concordancia con el panorama anterior, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Qué relación existe entre lo que se está enseñando y lo que los niños y niñas están aprendiendo?, ¿cómo aprenden los estudiantes, más allá de la pérdida o la promoción escolar?, ¿es posible que el estudiante sea un agente activo dentro del proceso formativo?, ¿Qué estrategias o metodologías se requieren para lograr que la evaluación sea un acto participativo de acuerdo a la realidad, necesidad y ritmo de aprendizaje de cada sujeto que aprende?.

Por ello, se debe destacar que, dentro de las dinámicas y relaciones que se establecen en el aula; los estudiantes tienen su propia percepción y experiencia sobre la evaluación, lo que constituye un punto de partida para esta investigación. En el dialogo con algunos estudiantes, encontramos que la evaluación:

- “Sirve para medir la inteligencia”.
- “Sirve para saber si sabemos algo que la profesora nos dijo”
- “Sirve para saber si aprendimos sobre un tema”
- “Es algo explicado”
- “Sirve para saber más”
- “Al final también podemos hacer la autoevaluación: para evaluar el comportamiento”
- “Para aprender más”

- “La evaluación se hace en unas hojas y no se puede sacar el cuaderno porque es trampa”

Pero además, comunican y expresan que la evaluación les genera temor “porque no quieren sacarla mala”, miedo “porque a mí siempre me gusta ganar los exámenes porque soy una niña juiciosa”. Este temor está dado porque se pondrán a prueba sus conocimientos, aunque expresan que pueden tener otras oportunidades para poder recuperarlas. Manifiestan además, que cuando la maestra les dice que se va a hacer la evaluación esto implica que deben estudiar y repasar lo que han trabajado, “por ejemplo debo repasar los relieves” y cuando las hace les pone una nota. “Nos evalúa los exámenes, los cuadernos, el agua, si le ayudo a hacer cosas”.

La evaluación tal como la conciben y perciben los estudiantes no es un acto de negociación, está lejos de ser un proceso de “diálogo, comprensión y mejora” (Santos G. 1996, p. 52) Si así se está llevando a cabo, ¿En qué momento de la evaluación se tiene en cuenta al estudiante? Pareciera que en nuestro sistema actual las prácticas educativas desconocieran el papel protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje y aún más en la evaluación. En pleno siglo XXI, los maestros aún no se hacen conscientes de la necesidad de democratizar los procesos de la escuela. Aun, el lugar del poder y del conocimiento está puesto en el maestro. Y la evaluación sigue estableciéndose como un mecanismo de control, en tanto que son los maestros quienes establecen los criterios de valoración.

Cambiar dicho panorama exige la apropiación de nuevas propuestas que desde un enfoque cualitativo se refieren a la evaluación como un proceso que promueve el aprendizaje, que posibilita la participación, planificación y comprensión, contribuye a mejorar los procesos pedagógicos y finalmente debe asumirse como un servicio público en

el que todos y cada uno de los que intervienen en el proceso escolar participen, gestionen y tengan accesibilidad a la información, esta última se denomina como evaluación democrática donde el estudiante desarrolle su autonomía y capacidad para pensar y actuar libremente.

## **1.2. Pregunta de Investigación**

¿Cómo diseñar estrategias de evaluación democrática en el área de Ciencias Sociales, acordes con el Sistema Institucional de Evaluación y el modelo pedagógico, que posibiliten la formación de sujetos críticos y reflexivos para el grado tercero de la institución educativa Aures?

## **1.3. Justificación**

La educación debe ser un proceso que permita el desarrollo personal y grupal de los individuos, para ello, es necesario un maestro consiente del acto de educar que asuma su rol con responsabilidad y sentido común. Que mantenga la voluntad permanente de reevaluar sus acciones, reconociendo sus potencialidades y sus falencias, así como la importancia de sus educandos, incluso cuando las acciones de éstos se vean seriamente cuestionadas por lo que tradicionalmente suele llamarse “buen comportamiento y buen rendimiento” , porque es un educador que ha podido traspasar la barrera de la evaluación como instrumento intimidatorio y la ha convertido en un factor que le muestra el punto de partida, en una labor que inicia cada día y que permite rehacerse en este mismo ciclo temporal.

Además, es necesario tener en cuenta que los procesos de enseñanza aprendizaje que están en el sistema educativo se encuentran enmarcados en procesos de tipo curricular, pedagógico, didáctico, metodológico y evaluativo que proyectan un ideal de sujeto dentro de las Instituciones Educativas. Es el maestro entonces, quien debe desarrollar los

componentes en relación con las políticas establecidas en la normatividad vigente, partiendo de la Constitución y la Ley General de educación, hasta llegar a plan de estudios de la institución, a los planes de área y mucho mejor aún, a los planes de aula, dentro de los cuales se mueven los proyectos, como dinamizadores más cercanos y significativos de las soluciones a problemáticas específicas; resultado final, que es lo que se percibe en cada hogar como educación de un hijo.

Pero a todo lo expuesto hay que agregarle el ingrediente familiar, tan importante desde siempre, pero que ha cobrado mayor vigor en la normatividad educativa de las últimas dos décadas.

El énfasis además debe afinarse en términos de lo que debe aprender para cada ciclo y áreas de acuerdo con los estándares y competencias ya definidos, así como los lineamientos en evaluación; y el maestro lo hace, porque es quien finalmente pone en evidencia a sus estudiantes el hacer, deber y ser de la educación.

Los sistemas educativos han estado vinculados a las políticas públicas estatales, Colombia no es ajena a esa realidad. Con la Ley General de Educación en 1994 y los posteriores decretos reglamentarios, así como los lineamientos enmarcados en los diferentes planes de desarrollo, ponen en evidencia los cambios que se establecen en el marco, no solo de las dinámicas internas del país, sino además en correlación con los cambios a nivel internacional.

Así, durante las últimas décadas las acciones educativas han estado sujetas a los planes de desarrollo que desde 1990 vienen planteándose un discurso por y para la calidad educativa, una calidad sujeta a los mismos lineamientos de la política de turno. Y uno de esos componentes que han alimentado el discurso de la calidad y la eficiencia está mediada y medida por la evaluación.

En la actualidad, el sistema de evaluación y promoción colombiano, se encuentra reglamentado por el Decreto 1290 de 2009, el cual fue incorporado por cada institución educativa del país, mediante la creación de los sistemas de evaluación y promoción institucionales, estableciendo parámetros en un nuevo concepto sobre evaluación, entendida esta como “evaluación de procesos y no de contenidos”; otorgando diversas estrategias y formas de valoración-observación de estudiantes, donde se destacan entre otros aspectos: el trabajo grupal, las relaciones entre pares, los saberes previos, las conversaciones espontáneas sobre un tema, el desempeño, la formulación de preguntas, las explicaciones a otros compañeros, la realización de registros, consultas libres, propuestas realizadas. Todo ello para darse cuenta de la calidad, la coherencia, la profundidad, la aplicabilidad y la consistencia de lo aprendido.

Evaluar el proceso es también, valorar la “forma”, esto es, el cómo aprenden los estudiantes: cuáles estrategias funcionan y cuáles no, que es lo más pertinente para cada estudiante, tener presente el qué, el cómo, el cuándo y a quién enseñar. Cada una de estas acciones, permite a los maestros tener presente todos los aspectos asociados al proceso formativo, para realizar diagnósticos pertinentes, brindar estrategias que permitan apoyar de manera más efectiva a los estudiantes y transformar sus prácticas pedagógicas.

Es importante enfatizar en cuestionamientos que apunten al cómo mejorar la acción pedagógica dentro del proceso de aprendizaje, teniendo la evaluación como punto de partida, referente del proceso e insumo para el mejoramiento. De este modo, “debemos dejar de ver la evaluación como el punto de llegada, sino más bien como el punto de partida para la toma de importantes decisiones” (Gessa, A. 2011)

Para lo anterior, se hace indispensable generar otros espacios de participación en el que maestros y estudiantes son corresponsables dentro de las metas que se establezcan en el

aula, donde la evaluación trascienda lo memorístico y lo episódico, convirtiéndose en parte de las acciones formativas, como proceso y no como resultado del mismo. En el cual se dé prioridad al estudiante como un sujeto en formación capaz de construir y hacer desde su individualidad, nuevas relaciones con el conocimiento, con los otros, con el barrio, la ciudad, el país, el mundo.

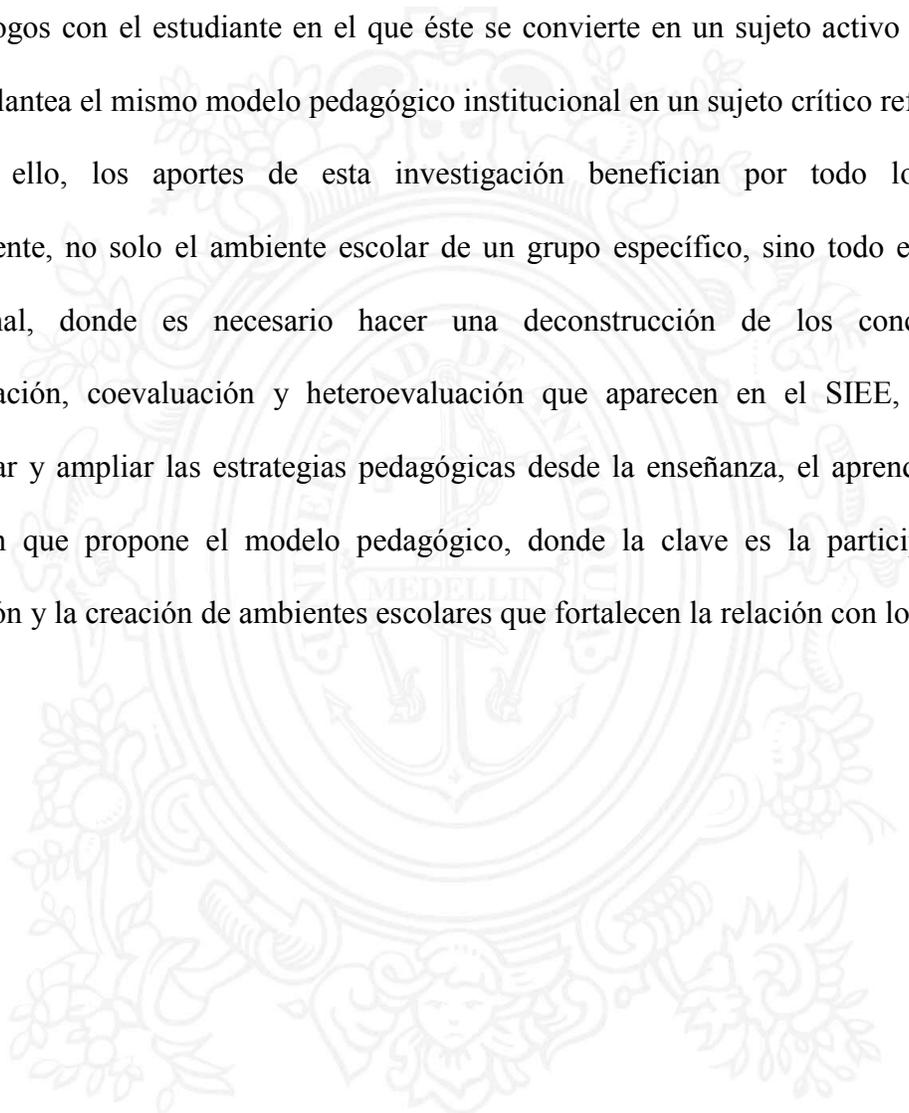
Y dejar de lado la concepción numérica, sesgada y discriminatoria que en ocasiones rotulan al estudiante con base en el resultado de lo que se advierte que en términos de evaluación “sabe” o “no sabe”; este es un reto para los maestros.

Por todo lo anterior, la presente investigación abrirá el camino a los maestros de la Institución Educativa Aures, hacia una reflexión permanente de su práctica pedagógica desde un componente cómo lo es la evaluación, y a la cual están ligada, los contenidos, metodologías, estrategias, intereses y deseos no solo del estudiante, sino también del maestro, intereses que a través del dialogo y la negociación pasan de ser impuestos para abrir camino a otras formas de interactuar en la escuela, donde no solo los estudiantes, sino también los padres de familia se vinculan, haciendo posible la evaluación como un acto democrático y lleno de significado.

Finalmente, la materialización y socialización de estrategias en el área de Ciencias Sociales que puedan ser asumidas como un punto de referencia por parte de los maestros, es el comienzo de nuevas prácticas y transformaciones dentro de la Institución. Construir nuevas formas de relación con el estudiante, respetar las individualidades, viabilizar la flexibilización pero además entender que son necesarias otras acciones, definirá el aporte de esta investigación. “El maestro evalúa en ultimas como fue evaluado durante su proceso de formación” pertenecemos a una generación de lo memorístico, y la evaluación de resultados, cambiar el paradigma requiere de nuevas gestiones que partan del análisis de la

política pública e institucional, pasando por la comprensión del maestro y generando otros diálogos con el estudiante en el que éste se convierte en un sujeto activo del acto y como lo plantea el mismo modelo pedagógico institucional en un sujeto crítico reflexivo.

Por ello, los aportes de esta investigación benefician por todo lo descrito anteriormente, no solo el ambiente escolar de un grupo específico, sino todo el contexto institucional, donde es necesario hacer una deconstrucción de los conceptos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que aparecen en el SIEE, fomentar, profundizar y ampliar las estrategias pedagógicas desde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que propone el modelo pedagógico, donde la clave es la participación, la negociación y la creación de ambientes escolares que fortalecen la relación con los otros.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General.**

Diseñar estrategias de evaluación democrática en el área de Ciencias Sociales, acordes con el sistema institucional de evaluación y el modelo pedagógico, que posibiliten la formación de sujetos críticos reflexivos para el grado tercero en la Institución Educativa Aures.

### **1.4.2 Objetivos Específicos.**

- Analizar en el SIEE, el Modelo Pedagógico y el Plan de área de Ciencias Sociales los componentes que fundamentan el desarrollo de prácticas evaluativas en la institución.
- Establecer los propósitos de aprendizaje en relación con los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales en el área de Ciencias Sociales, desde el consentimiento mutuo de integrantes de la comunidad educativa y mediada por la evaluación democrática.
- Diseñar e implementar mecanismos internos de participación para la evaluación democrática en Ciencias Sociales (Autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares), que contribuyan a la formación de sujetos críticos y reflexivos.

## **1.5. Contexto de la Investigación**

Esta investigación se desarrolla en la Institución Educativa Aures, ubicada en el barrio Aures 1, perteneciente a la comuna 7 del municipio de Medellín, con una población

estudiantil de aproximadamente 1430 estudiantes desde preescolar hasta el grado once y que en su mayoría pertenecen a los estratos 1 y 2.

Es una investigación focalizada en el proceso evaluativo actual, que no varía mucho del que se ha venido aplicando por décadas en nuestro país y la propuesta de convertir este componente de la educación, en un proceso netamente democrático.

En el acercamiento hecho a este centro educativo y en particular al grado tercero de la básica primaria y como docente en formación de la licenciatura en Ciencias Sociales, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, se realizaron algunas intervenciones desde diferentes ámbitos en correspondencia con las exigencias que se iban dando en cada una de los intercambios y espacios de prácticas.

Hemos venido observando, que se sigue asumiendo la evaluación como un instrumento de medición que en la mayoría de las veces, deja por fuera de este proceso los aspectos formativos y de condiciones particulares de los educandos, que si se sumaran o hicieran parte de este instrumento, los resultados no solo serían más justos y reales, sino mucho más constructivos y forjadores de personas críticas que se reconocen y reconocen al otro con sus virtudes y diferencias en relación con los demás.

La aplicación de pruebas estandarizadas, con una valoración igual, favorece a quienes han desarrollado esta habilidad escritural pero no es igual para quien tiene mayor facilidad en otras habilidades igualmente valiosas como seres humanos.

El estudiante de este sector de la ciudad, que no debe ser muy distinto de otros sectores aledaños, va al aula cargado de diversas situaciones familiares y ambientales desfavorables, con las que debe convivir todos los días. El solo hecho de ir al centro educativo se convierte para él o ella, en un gran paso hacia la libertad, pero este paso se ve truncado cuando siente que lo evalúan, endilgándole toda la responsabilidad de una cadena

de la cual muchas veces no llega a ser ni un eslabón completo. La evaluación fría y seca que se aplica hoy, verbal o escrita, está desconociendo, por ignorancia u omisión a la persona real llamada estudiante, mucho más cuando se trata de un menor o una menor de edad, que lucha por sobrevivir a todo un ambiente inhóspito, e insólito para una ciudad llena de majestuosas obras de ingeniería, ciencia y tecnología.

Sin embargo, pertenecer a una de las periferias de la ciudad, donde el conflicto armado, la invasión por desplazamiento, la comercialización y el consumo de drogas, el embarazo en adolescentes, el maltrato familiar y la falta de acompañamiento hacen parte de la realidad de los niños, es un reto construir relaciones que favorezcan la relación entre todos los que intervienen en el aula de clases y más aún generar espacios de participación en la que la voz constantemente acallada cobra sentido y valor.

## **1.6. Antecedentes**

Los antecedentes han de permitir reconocer las investigaciones y trabajos que se han llevado a cabo en el campo de acción sobre la cual se instala la investigación. En este caso la búsqueda, lectura y análisis de éstos se realizaron a través del sistema de datos de la Biblioteca de la Universidad de Antioquia y páginas virtuales, encontrándose que existe una gran cantidad de investigaciones que hablan sobre la evaluación pero no se encuentran sobre la evaluación democrática en la escuela sino algunos que hablan de evaluación participativa en el ámbito universitario, mayoritariamente en España.

Encontramos en los siguientes artículos y/o investigaciones aportes significativos con relación a los procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales no solo desde lo teórico sino también desde lo metodológico.

**Tabla 1. Antecedentes**

Autor	Nombre de la Investigación y/o Artículo	Aportes
Borjas, Mónica (2011)	La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores	Esta investigación favorece la conceptualización del proceso de coevaluación pero al mismo tiempo de la comprensión de esta como parte de una práctica democratizadora de los procesos educativos. “La investigación partió de la preocupación de democratizar los procesos evaluativos”.
Delgado García, Ana María y Oliver Cuello, Rafael (2009)	Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo.	Desde el artículo es posible comprender la importancia no solo de la autoevaluación sino además del retorno que se debe hacer al estudiante durante el proceso.
Ibarra Sáinz, María Soledad; Rodríguez Gómez, Gregorio y Gómez Ruiz, Miguel Ángel (2012)	La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad.	El trabajo busca en un primer momento una descripción conceptual para validar la participación de los estudiantes, para finalmente presentar un conjunto de estrategias “que permitan al profesorado universitario la puesta en práctica de esta modalidad evaluativa en su actividad académica”
Fraile Aranda, Antonio (2009)	La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula.	Desde los aportes del autor, en este artículo logran consolidarse algunas acciones para el desarrollo de la autoevaluación como una de las estrategias dentro de la evaluación democrática, haciendo claridades desde lo metodológico y lo conceptual.
Rodríguez de Mayo, Rubén (2003)	Naturaleza política de la evaluación curricular. Los fundamentos políticos de enfoque democrático de Barry Mac Donald	El artículo permite comprender las contribuciones del enfoque democrático de Barry Mac Donald. Desde allí surgen algunas aclaraciones teóricas y la posibilidad de trazar una ruta en la investigación hacia la construcción de una evaluación democrática.
Fonseca, José Gregorio (2007)	Modelos cualitativos de evaluación.	“El artículo se realiza con la finalidad de facilitar a los estudiantes de la Escuela de educación de la ULA el conocimiento y comprensión de los presupuestos que, en cada uno de ellos, tienden a definir la evaluación de los aprendizajes bajo propuestas cualitativas”
Gallo Restrepo, Yudy Elena (2014)	La evaluación auténtica como instrumento mediador en la Educación por competencias	Desde esta investigación se promueve el desarrollo de competencias a través de lo que la autora denomina problemas auténticos y que a su vez fortalezcan las competencias en Ciencias Sociales a través de una evaluación auténtica, dado que los estudiantes son preparados para responder pruebas estandarizadas que “no tienen relación con el contexto”. De la investigación se retoman elementos conceptuales y metodológicos que nutren la presente investigación en relación a lo que se viene desarrollando respecto a la evaluación en Ciencias Sociales.
Arboleda Vanegas, Carolina y Hernández Ladino Karen (2015)	Una mirada a las concepciones de evaluación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales: aportes a la formación de los futuros maestros.	La investigación aporta a la construcción del saber pedagógico frente a la evaluación, identificando la relación entre la práctica y la teoría en el contexto universitario. De ella, se retoman

Desde lo teórico y en relación con los conceptos y teorías sobre evaluación, la incidencia de las estrategias de autoevaluación y coevaluación en el ámbito universitario se tendrá en cuenta la investigación de: Solano, B. S. (2014) con su artículo “Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las Ciencias Sociales”, publicado en la revista *Escenarios*.

Los aportes de Martha Lorena Salinas (2011), específicamente desde su artículo: “La evaluación como dispositivo para la participación”. Y los aportes de Santos Guerra (1996), desde su texto: “La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora”, contribuyen no solo desde lo teórico sino también desde lo reflexivo en el proceso de investigación.

Finalmente, pero no menos importante deben destacarse las contribuciones que Alexis López (2014) desde el texto: *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*, ofrece a esta investigación desde la concepción de evaluación, sus implicaciones en el ámbito educativo y la importancia de establecer una estrategias claras que respondan a la intencionalidad de lo que se pretende en el aula, desde una posición menos tradicional de la educación.

## Capítulo 2

### Marco legal

#### 2.1. De la Evaluación

Para el desarrollo de esta investigación se tendrán en cuentas las reformas educativas que en materia de evaluación se han desarrollado durante los últimos 30 años. No sin antes hacer un breve recorrido histórico a la legislación colombiana, en lo que compete al derecho a la educación y al concepto de evaluación, reconociéndose que las reformas educativas se encuentran establecidas de acuerdo a las condiciones sociales y políticas de cada momento histórico.

Iniciamos entonces, con la **Constitución Política de 1886**, que planteaba en su **Artículo 41**, que la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria. Desde ese entonces se hablaba de una evaluación memorística y por contenidos, lo que denominamos el paradigma o modelo tradicional de evaluación.

Hacia 1903, La Ley Orgánica, Ley 39 establece la creación de escuelas normales con el objetivo de formarse personal idóneo en el acto de enseñar y atender a toda la población. “La Ley de 1903 subordina definitivamente la educación a la doctrina de la Religión Católica y al Estado tal como lo estipulaban la Constitución de 1886 y el Concordato, y divide la instrucción pública en primaria, secundaria, industrial y profesional”.

De acuerdo con Ríos Beltrán (2004).

La **Ley 39 de 1903**, es el punto de partida de la reforma educativa en la primera mitad del siglo XX, porque comienza a plantear la necesidad nacional de hacer cambios, tomar nuevos rumbos y orientaciones en la empresa de instruir a la niñez y la

juventud colombiana[...] se introducen nuevos saberes y métodos para la formación de los maestros y las nuevas generaciones perfilándose así la formación de un sujeto productivo, útil, con iniciativa individual y amante del trabajo (p. 79).

Lo que en palabras de MacDonals (1996) y Aguilar (1996) podría definirse como el inicio o continuidad de la tecnocracia educativa y evaluativa.

En 1904 se crea el pensum para la educación primaria, allí, se establecen algunos parámetros sobre la evaluación escolar: “en los últimos días de cada periodo escolar tendrán un lugar los exámenes de comprobación del conocimiento (...)”

Hacia el año 1962, con el **Decreto 2117**, se instaura el Plan de Estudios para Bachillerato Técnico Comercial. El Artículo 25 hablaba de la evaluación escolar, y reglamentaba un examen final en todas las asignaturas que tenían una equivalencia del 40% de la nota definitiva y el restante 60% se formaba como nota previa anual, un mínimo de (9) nueve notas.

En 1976 con el **Decreto Ley 088**, y el Artículo 8: La promoción automática de un grado a otro en la educación básica primaria será materia de reglamentación especial por parte del Ministerio de educación Nacional.

Para 1984, la evaluación empieza a tener una connotación diferente y se plantea a través del **Decreto 1002** del mismo año, en el Artículo 19, que la evaluación: es parte esencial del proceso educativo y como tal no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje.

Con la **Resolución 17486** de 1984. La promoción es el resultado de la adquisición y comprobación de logros a través de la evaluación. Se crean los informes mixtos: con valoración cuantitativa y descripción cualitativa.

Para 1987 con el **Decreto 169**, se reglamenta la promoción automática de los grados de Básica Primaria y la evaluación está enmarcada en una escala valorativa: Excelente, Bueno, Aceptable e Insuficiente. Se reprueba con un periodo de inasistencia del 20%.

Con la **Constitución de 1991**, se establecieron posteriormente nuevas reformas en Educación, de ahí que en 1994 surja la **Ley 115, Ley general de Educación**, que en su Artículo 80 expresa: De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación... El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del maestro y de los maestro directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. Así mismo, la Ley General plantea la necesidad de establecer una evaluación institucional anualmente.

Por su parte, el **Decreto Reglamentario 1860**, de 1994, en el Artículo 47 define: El Concepto de evaluación de los logros del alumno es entendido como el conjunto de juicios de valor sobre el avance con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. “La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos”. Los informes serán descriptivos y la evaluación puede o debe hacerse mediante pruebas cognitivas no

memorísticas mediante apreciaciones cualitativas. Aparecen las comisiones de evaluación (Artículo 50) la cuales prescriben las actividades pedagógicas complementarias especiales para superar las deficiencias. Se define una escala de evaluación cualitativa (Artículo 51) con las valoraciones Excelente, Bien e Insuficiente.

En el año 2002, se crea el **Decreto 0230** por el cual se reglamentan los parámetros de evaluación y promoción. Se establecen cuatro periodos académicos y la escala valorativa cambia con relación al 1860, así: Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente y Deficiente. "Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa" (Art. 9).

En la actualidad las directrices en materia de evaluación educativa están orientadas desde el **Decreto 1290** de 2009. El Decreto promueve la Autonomía escolar y la participación de la comunidad educativa en la creación de los Sistemas de Evaluación que orientarán al interior de las instituciones Educativas la evaluación y promoción de los educandos con sus niveles de aprobación y reprobación. Así mismo, que la evaluación de los estudiantes debe realizarse en los ámbitos Internacional, Nacional e Institucional (Art. 1). Se establece una escala de valoración Nacional: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico y Desempeño Bajo (Artículo 5) y la responsabilidad de los diferentes estamentos que participan del sistema educativo.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 2.2. De las Ciencias Sociales

Las normas colombianas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del currículo en los diferentes establecimientos educativos del país son directamente, según el Marco Legal de diseño curricular en Colombia (s.f.), las siguientes:

- “Ley General de Educación, Ley 115 de 1994
- Decreto 1860 de 1994
- Resolución 2343 de 1996
- Decreto 1290 de 2009
- Lineamientos curriculares de las diferentes áreas” (p.1).
- Estándares básicos de competencias en diferentes áreas (Marco Legal de diseño curricular en Colombia, p.1).

En el caso específico de las Ciencias Sociales, el Artículo 41 de la Constitución Política de Colombia, señala la obligatoriedad de la enseñanza de la constitución política y de la instrucción cívica; además, el deber de fomentar las prácticas democráticas en las instituciones educativas, elementos constitutivos del currículo en Ciencias Sociales.

Por su parte, el Artículo 23 de la Ley General de Educación contempla las áreas obligatorias y fundamentales; en el numeral 2: Las Ciencias Sociales, la historia, la geografía, la constitución política y la democracia.

En el año 2002, El Ministerio de Educación Nacional expide los Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, donde se organiza y/o propone el trabajo curricular a partir de ocho ejes fundamentales.

Para el año 2004, se publica y socializa la cartilla sobre Estándares Básicos de Competencias para el área de Ciencias Sociales, en estos se hace referencia a aquello que

los niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer al finalizar el conjunto de grados o ciclos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Capítulo 3

### Marco conceptual

#### 3.1. Evaluación

La evaluación ha sido considerada como un mecanismo que permite definir lo que está bien o mal hecho por un estudiante, sin valorarse el proceso que este pueda realizar asumiéndose por parte del maestro una serie de acciones que están ajustadas a sus propias concepciones, a su formación y a las exigencias gubernamentales e institucionales. Donde lo que prima es la recopilación de datos y de información bajo la premisa de registrar resultados que respondan a los objetivos y al progreso de los estudiantes. Centrándose específicamente en habilidades de memorización, y en tareas necesarias para acreditar una asignación frente a los tópicos que deben ser evaluados sin contar realmente con los intereses del estudiante o su ritmo de aprendizaje, finalmente lo que se busca es la preparación hacia pruebas estandarizadas que miden el conocimiento y rotulan a los niños y jóvenes.

Encontramos distintas conceptualizaciones sobre la evaluación en donde desde un enfoque convencional, su objetivo está centrado en definir el éxito o el fracaso de los educandos. Sin embargo, los cambios que ha tenido que afrontar la escuela a causa de las mismas transformaciones sociales, familiares y económicas, exigen renovar los criterios y formas de evaluar, pero al mismo tiempo también de los procesos de enseñanza y aprendizaje; criterios que deben valorar y reconocer el contexto social de los educandos, reevaluando, revisando y ajustando constantemente lo que los estudiantes están aprendiendo, en qué medida y como lo están haciendo, que lineamientos de evaluación se requieren, que estrategias deben modificarse, ajustarse, crearse.

A través del recorrido histórico y ajustes a los programas curriculares se han definido distintos tipos de evaluación de acuerdo al momento o intención de la misma.

### 3.1.1. Tipos de evaluación.

- **Evaluación Diagnóstica:** es aquella que define las condiciones iniciales de aprendizaje en los estudiantes y está sujeta a la ejecución de tareas desde las cuales a partir de los resultados arrojados por estudiantes, se toman las decisiones pertinentes para hacer más efectivas las acciones de aula. La evaluación diagnóstica, procura determinar si existe en el alumno o no, “las habilidades requeridas para un determinado aprendizaje”. Otro valor agregado que se puede advertir en la evaluación diagnóstica, consiste en “averiguar las causas de un determinado fallo cuando éste se produce mientras el aprendizaje está realizándose” lo que evidencia una articulación a la realización de los objetivos. El carácter diagnóstico de esta evaluación permite emplearla en grupos numerosos y con características heterogéneas, y permite conocer las dificultades y habilidades de cada alumno frente a los contenidos a trabajar. (Rosales, 2003, p. 16).

- **Evaluación Sumativa:** es aquella que se realiza con mayor constancia dentro de las instituciones educativas y que está sujeta al paradigma tradicional, el cual advierte la aplicación de una prueba escrita al final de cada periodo y al culminarse un determinado concepto o tema dentro de un periodo de tiempo establecido. Su finalidad consiste en promover o no al educando, lo que hace que sea de carácter selectivo; no diferencia las diferentes habilidades adquiridas por los estudiantes, ya que solo se limita a crear una hipótesis general sobre si alcanzó o no la totalidad de los objetivos propuestos por la temática. Al ser un examen que se presenta al final de cada unidad y

sirve para establecer los conocimientos adquiridos por los estudiantes, no se pregunta por las estrategias que emplea el maestro para permitir que llegue ese conocimiento al estudiante. Por consiguiente se encuentra desvinculada a un proceso formativo en el aula. (Rosales, 2003, p.15).

- **Evaluación Formativa:** La evaluación formativa, se aplica durante el proceso de aprendizaje, su finalidad “estriba en el perfeccionamiento del proceso didáctico en un momento en el que todavía puede producirse”, “además para resultar auténticamente formativa, la evaluación debe verse continuada mediante un adecuado tratamiento metodológico, que consistirá fundamentalmente en la presentación al alumno de la oportunidad de elección de vías alternativas para el aprendizaje”. Permite incorporar “al proceso instructivo la recuperación educativa”, permitiendo de este modo la recuperación no solo del alumno, sino también del proceso didáctico. Este tipo de evaluación puede resultar motivadora para el estudiante, puesto que no se presenta una única posibilidad de alcanzar el conocimiento, que en la mayoría de los casos generan frustraciones y una acomodación por parte el maestro a la hora de diseñar los contenidos. (Rosales,2003, p. 18)

Según Cassanova (1999), nombrado por Córdoba (2006, p. 7), la evaluación formativa le proporciona al profesor datos valiosos relativos a la orientación didáctica y a su autoevaluación, todo con el fin de provocar condiciones favorables para conseguir que los alumnos logren aprendizajes lo más significativos posibles.

El objetivo de la evaluación formativa, es lograr un progresivo perfeccionamiento de maestros y estudiantes, no sólo desde lo profesional sino también desde lo personal, y por consiguiente, del resto de los componentes y funciones del proceso de enseñanza-

aprendizaje. Estas funciones son: el desarrollo social y emocional de los estudiantes; la adquisición de conocimientos; la utilización y renovación metodológica de materiales educativos por parte de maestros y estudiantes; de cooperación dentro y fuera del aula; de autodesarrollo o autonomía para el perfeccionamiento personal. Rosales (2000), nombrado por Córdoba (2006, p. 7).

### **3.2. Evaluación Democrática**

Implica acciones que lleven al estudiante a adquirir autonomía y participar del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación que de acuerdo a los planteamientos de MacDonald (1983) quien sugiere la capacidad para pensar y actuar libremente. Es decir, implica la posibilidad de reflexionar y transformar las prácticas a partir de esa reflexión permanente.

De este modo, debemos comprender que la evaluación ha estado siempre sujeta a condiciones de poder y dominación por parte de quienes se piensan la educación y de quienes en su cotidianidad y desde el rol como maestros reproducen los conocimientos necesarios para sostener el sistema. Por ello, se dice que la escuela constituye uno de los aparatos mediante del uso y del abuso del poder. En este sentido, Bataloso (1995) indica que la evaluación democrática “significaría también comprender en qué lugar se origina el poder de evaluar, quién lo distribuye, cómo se consume y cuáles son los factores que determinan ese consumo” (p. 74), todo lo anterior con el objetivo de generar prácticas que favorezcan la participación y representatividad de quienes intervienen en la educación de los niños y jóvenes.

### **3.3. Estrategias de Evaluación**

Las estrategias de evaluación incluyen un acumulado de métodos, técnicas y recursos que pueden y deben ser utilizados por el maestro con el objeto de hacer seguimiento y valoración del aprendizaje de los educandos. Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o herramientas que permiten, tanto a maestros como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades: Estimular la autonomía, Monitorear el avance e interferencias, Comprobar el nivel de comprensión, Identificar las necesidades.

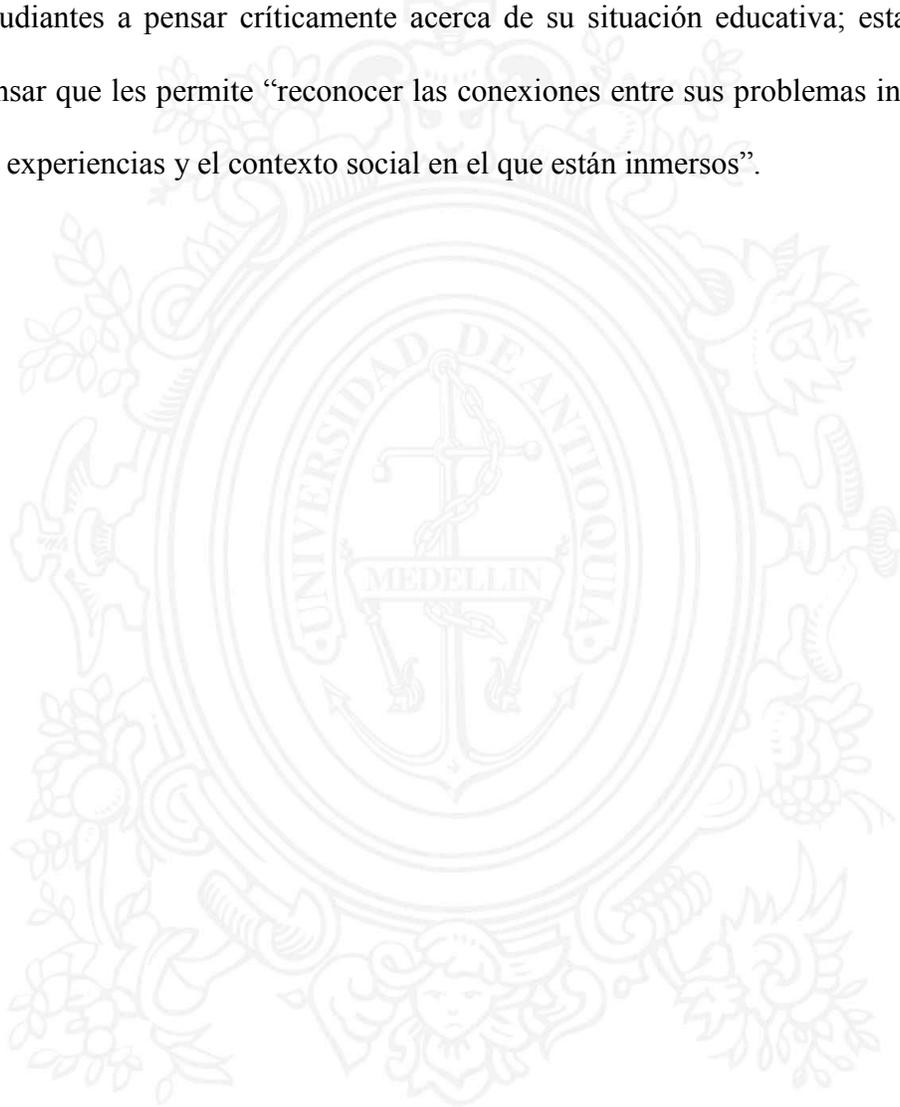
### 3.4. Sujeto Crítico

El concepto de sujeto crítico será definido en las palabras que lo componen. A decir, sujeto y crítico ya que no se encuentra la definición directa del término.

- Sujeto (En filosofía) hace referencia a un ser que es «actor de sus actos», en el sentido de que su comportamiento o conducta no son meramente «reactivas», sino que aporta un plus de originalidad que responde a lo que solemos entender por decisión o voluntad. Suele añadirse también la capacidad de un conocimiento inteligente (...) (Diccionario de filosofía, 1979).

- Crítico, refiere a la capacidad del sujeto para desafiar la realidad. El concepto de sujeto crítico se fundamenta en el pensamiento crítico, pensamiento que según Giroux (2010) sugiere acciones para “guiar por la pasión y el principio, para ayudar a los estudiantes a desarrollar la conciencia de la libertad, reconocen tendencias autoritarias, y conectar el conocimiento con el poder y la capacidad de

emprender acciones constructivas”. Así mismo, Freire defiende la capacidad de los estudiantes a pensar críticamente acerca de su situación educativa; esta forma de pensar que les permite “reconocer las conexiones entre sus problemas individuales, las experiencias y el contexto social en el que están inmersos”.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Capítulo 4

### Marco referencial

Yo creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada”

Paulo Freire

#### 4.1. La Evaluación

##### 4.1.1. Algunos antecedentes históricos de la evaluación.

Hablar de evaluación implica al mismo tiempo hablar del sistema educativo, del maestro, de la escuela, del estudiante, del currículo; de los cambios administrativos que nos impone el proceso democrático colombiano; del afán de estar a la altura de países que tienen otros contextos y experiencias en el manejo de la educación. En ese afán desmedido por alcanzar reconocimientos internacionales de carácter político, se ha venido descuidando la esencia de la educación.

Es así, que entran en juego, en su mayoría contradictorio, el componente económico y el pedagógico. El gobernante se apoya en los resultados estadísticos y en la aprobación de rubros “para educación” cada vez más grandes, pero menos efectivos, porque se quedan enredados en los intermediarios, en los convenios interadministrativos, en planes de cobertura que masifican las titulaciones pero se olvidan de la formación y de la educación. En estos casos, la evaluación va al polo extremo convirtiéndose en casi que en una

mercadería que se aplica como protocolo de promoción y para congraciarse con el educando y de paso mantener en crecimiento la demanda de cupos que significa mejores ingresos para la institución, generando así sigue un círculo vicioso que nos engaña haciéndonos creer que estamos mejor porque el número de promovidos va en aumento. Es un sueño del cual somos despertados de golpe, cuando nos enfrentamos a las pruebas externas locales, nacionales e internacionales. Es en este escenario, que otros países, con inversiones tal vez similares o un poco mayores, nos sacan una ventaja comparativa enorme.

En Colombia nos hemos movido por diferentes formas de evaluación y promoción, y en cada momento se ha hecho la misma crítica por diversos estamentos, como los gremios sindicales, intelectuales reconocidos, docentes, y hasta la gente del común o de a pie, como suele decirse. En todos esos cambios, se ha procurado casarse con experiencias que otros países se han atrevido a probar. Nunca nos hemos atrevido a implementar un sistema de educación, con una políticas de evaluación que respondan al clamor nacional, sino que todas las decisiones a este respecto, han buscado “cumplir” con caprichos del mandatario de turno, por los acuerdos que este hace a nivel internacional.

No por incrementar la inversión, se mejora la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes y el incremento de las cifras de promoción no es una señal inequívoca de mejoramiento en la evaluación y formación.

Por lo anterior, mejorar la evaluación educativa para llegar a una evaluación democrática no dependerá única y exclusivamente del rol del docente, sino de todo un entramado. Se trata de una serie de componentes que confluyen dentro del ambiente escolar, como son: el contexto, la política pública y el sistema político y económico imperante.

En este orden de ideas, se hace necesario reconocer que desde la antigüedad, la evaluación hacía parte del entramado social y con ella se “media” la capacidad y/o habilidad de los individuos para un determinado cargo. Durante la Edad Media ya se introducen los exámenes como parte formal del proceso de enseñanza y o acreditación para el acceso a la universidad.

Para el siglo XVIII, a medida que se presenta un ascenso en la demanda para ingresar a la educación, la evaluación surge como ente de control y regulación de la cantidad de personas que podían acceder a ella. La comprobación de conocimientos y la asignación de méritos individuales a través de exámenes escritos cobraron gran fuerza en el orden de lo social y lo educativo.

Por otra parte en el siglo XIX, surge la creación de los sistemas nacionales de educación, que promueven no solo los exámenes institucionales, sino también de Estado como insumo para comprobar el nivel de preparación de los individuos, asentándose cada vez una sociedad jerárquica y burocratizada.

La Psicología empieza a intervenir el campo de la pedagogía y surgen los test como mecanismo de evaluación y que inician el camino hacia planteamientos más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas lecto escriturales y el nivel de conocimiento y capacidad de los sujetos.

Finalizando el siglo XIX, en 1897, aparece un trabajo de J. M. Rice, que se suele señalar como la primera investigación evaluativa en educación (Mateo y otros, 1993), citados por Escudero, (2003, sin p.). Se trataba de un análisis comparativo en escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en los test.

Terminada la segunda guerra mundial, los impactos y condiciones sociales que emergen alrededor del mundo, ponen de un lado la consolidación del capitalismo como sistema económico imperante y a su vez, las nuevas potencias establecen las políticas que orientaran las acciones de unos y otros hacia el mantenimiento del poder y el control de la ciudadanía. En este periodo la educación empieza (y continúa) estando al servicio de los capitales e inversiones de quienes tienen la dirección del país y/o del mundo. La evaluación en este panorama, sigue siendo estandarizada y a través de test durante los años siguientes seguirá midiendo y definiendo el nivel de conocimiento de las personas, además que empieza a introducirse un discurso por la producción y el trabajo.

Al mismo tiempo, aparece la famosa taxonomía de Bloom o taxonomía de objetivos de aprendizaje en 1956. Ya desde 1948, Bloom había expresado que era necesario definir un marco común en donde estuviera claro que era lo que se pretendía alcanzar en un curso. Desde allí se empiezan a diseñar pruebas a partir de objetivos ya definidos.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, emerge el discurso de los modelos y la fundamentación teórica, la evaluación empieza a concebirse dentro del ámbito investigativo, edificándose nuevos paradigmas en donde el maestro está llamado a asumir un papel más activo en tanto existe la necesidad de construir un discurso que empiece a tomar en cuenta al estudiante y a dejar de lado el carácter de medición de la evaluación.

Sin embargo, en pleno siglo XXI, el contexto educativo y los maestros, siguen privilegiando la evaluación sumativa y centrada en los resultados, pero es que, aunque mucho se dice sobre otras formas de evaluar, el interés internacional por la calidad de la educación, ha hecho que la evaluación siga cobrando sentido en cuanto herramienta para “medir” y no solo al estudiante, sino también al maestro. Los resultados de las pruebas a



nivel nacional e internacional permiten categorizar a las instituciones educativas y a los países por los resultados de las pruebas a la luz de las políticas y estándares internacionales.

Así, el discurso que valida las pruebas estandarizadas desde el orden nacional e internacional, lo hace del mismo modo en la escuela. Por ello, se afirma que “la evaluación es una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa” y que al mismo tiempo, “constituye alertas de dificultades no advertidas para investigadores y maestros”; tomándose decisiones políticas y educativas sobre interpretaciones de causalidad de las variables estudiadas con relación a los resultados obtenidos.

Debe tenerse claro, que la mayoría de las evaluaciones educativas internacionales, coincide en evaluar áreas centrales del currículo: Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Una de esas pruebas internacionales que se aplica en el país, es la prueba PISA, que mide las habilidades en Lectura, Matemática y Ciencias en estudiantes de 15 años tanto para aplicar como para relacionar conocimientos y habilidades. Los resultados para nuestro país, no han sido los esperados y responden de algún modo a las falencias que viene presentando el sistema educativo.

Es necesario recordar que en el país se inicia un proceso de articulación que se quedó en el camino. A las instituciones que atendían únicamente la primaria, se les exigió ampliar la oferta educativa hasta grado once y las que atendía únicamente bachillerato, se les requirió ampliar el servicio desde preescolar, se produjo entonces un proceso de fusión en muchos casos y de expansión de las instituciones educativas de preescolar, básica y media. El proceso quedó incompleto, porque se dejó por fuera la educación superior y esta decisión ha venido mostrando una desarticulación, que repercute en los resultados de todo tipo de pruebas externas.

Mientras las universidades procuran mostrar resultados efectivos con demostraciones de saber, los colegios son motivados por el mismo estado, a mejorar las cifras de promoción, bajo el eslogan llamado calidad. En este afán por los datos estadísticos, es poco el valor que se le da a la evaluación como fenómeno que me posibilita saber en dónde estoy y qué camino me falta por recorrer y transformándose en un requisito protocolario de menor valía dentro del proceso educativo.

De este modo, la evaluación se convierte en un instrumento para medir, controlar, determinar niveles de conceptualización y aprendizaje. Lo que importa no es el cómo se aprende sino el resultado de lo que “aprende” el estudiante. Por todo lo anterior, es necesario reflexionar sobre el hecho de que la evaluación no logra centrarse en el individuo y mucho menos dar cuenta de quién es. La relativa coherencia entre el saber, el saber hacer y el ser no es evidente ni representativo desde las aulas de clases. La evaluación está centrada en los resultados y específicamente en definir, catalogar o determinar que puede saber y/o hacer un estudiante con base en unos criterios o estándares ya definidos, desconociendo al mismo tiempo, que los resultados no representan ni tienen presente al estudiante (niño o joven) como un individuo. Por lo anterior, es necesaria una evaluación que tenga en cuenta al estudiante, sus individualidades, intereses, habilidades y que no se centre solo en el resultado o en lo que el estudiante “ha logrado”.

#### **4.2. La evaluación: conceptualización**

La evaluación se ha convertido a través del tiempo en uno de los elementos del proceso educativo. Su significado ha estado ligado a los conceptos que aprende el estudiante, y se ha convertido en el mecanismo a través del cual se “mide” el conocimiento y el rendimiento de éstos.

La educación y los educadores, se han dejado llevar con el correr de los años, a una zona de confort, que le permite mantener un dominio, un reconocimiento y un estatus, en un ambiente llamado escuela. Sigue primando la figura del maestro como generador de temores y de poder que utiliza en la mayor parte de los casos la evaluación como un mecanismo para controlar, generar temor, regular comportamientos e incluso rotular o calificar estudiantes, afectando la formación de los sujetos como individuos con características particulares y pertenecientes a una sociedad.

Pero, también es necesario reconocer que las instituciones escolares en cabeza de sus administradores, están siendo forzadas a obtener mejores resultados, traducidos en cifras de promoción, so pena de ser incluidas en lista de descrédito e incluso con premisas de ver desmejorados los recursos de subsistencia. Esta presión se transmite al docente quien finalmente en procura de quedar bien con sus estudiantes, padres de familia y con la administración del colegio, no solo evalúa mal, sino que no evalúa y camufla las cifras de reprobados para no quedar en desventaja promocional frente al resto de sus colegas.

De este modo, la evaluación como instrumento pedagógico se va diluyendo ante el poder acosador de otros componentes del sistema educativo, que no tenían tanta fuerza en otras épocas. Una buena evaluación hoy, equivale a tener pocos estudiantes reprobados en cada área, en cada aula, en cada institución, porque pareciera ser, que la permanencia de la institucionalidad se basa en el número de estudiantes que pasan de un grado al otro, aunque ellos mismos sepan que no saben nada.

En este momento histórico, en el cual nos hemos pasado de una orilla a la otra, es necesario mirar la importancia del punto de equilibrio, asumiendo con seriedad el proceso de evaluación democrática, que favorezca el crecimiento mental del estudiante, su sentido crítico y autocrítico; consciente de lo que no aprendió, pero con bases para lograrlo más

adelante o por su propia cuenta, porque ha reconocido la importancia de su rol como agente activo de la transformación de la sociedad, a partir de la realidad más cercana que es la de su entorno y la de su persona.

No es lo mismo que un estudiante sea promovido ante el disgusto del profesor, del padre de familia e incluso del mismo estudiante que sigue sin entender por qué lo promovieron, que promoverlo después de un conversatorio en el cual se ponen sobre la mesa los logros, las falencias y el camino que se puede seguir para lograrlo. Las cifras de promoción pueden seguir siendo buenas, pero los procesos de formación y concientización entre las partes no quedan en el anonimato y permitiendo a futuro una generación de ciudadanos con mayor capacidad de participación, liderazgo y conciencia social.

Ahora bien, podemos afirmar que desde una perspectiva tradicional, los maestros han limitado la evaluación a un acto de medir y calificar resultados. En palabras de Pérez Gómez (1993) la evaluación “(...) para la mayoría de los maestros e investigadores, se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos.”(p. 11).

Del mismo modo, Rosales (2003) expresa que la evaluación “venía a constituir un elemento del proceso didáctico: la última etapa del mismo, en la que se trataría de determinar la naturaleza de sus resultados mediante la comparación de los mismos con los objetivos que en principio se habían fijado” (p. 13).

En este contexto evaluativo, los estudiantes también tienen sus apreciaciones con relación a la evaluación, para éstos, la evaluación es “para saber que hemos aprendido” “lo que sabemos” “para aprender más”, “para saber si aprendimos sobre un tema”.

Los estudiantes encuentran por tanto en la evaluación:

(...) notas eminentemente negativas y rara vez algo positivo. La veracidad de estas opiniones viene confirmada por el hecho, fácilmente constatable de que en la práctica diaria de la docencia, la evaluación como superación de pruebas constituye para nuestros alumnos el único objetivo de aprendizaje y el único y pobre recurso motivacional. Se estudia para superar el examen, no para aprender, para contestar bien las preguntas que al final del trimestre o del curso pueda hacer el profesor (Rosales, 2003, p.14).

Teniendo en cuenta el panorama anterior, tanto los estudiantes como los educadores, han entrado en el juego de pensar que al sacar una buena nota, es porque están aprendiendo. Pasan felices al grado siguiente y si les toca con un docente distinto, se van a encontrar con el revés conceptual del nuevo educador, quien al “evaluarlos” se hallará con que según él, esos estudiante brillantes el año anterior, no saben nada. ¿Se les olvidó todo a todos de la noche a la mañana? ¿Fue que realmente no aprendieron nada? O, ¿será cuestión de un proceso evaluativo deficiente, que no logra encontrar en sus estudiantes las habilidades y potencialidades sino deficiencias por doquier?

Entramos entonces en el plano de la subjetividad de la evaluación, porque se aplican de manera “caprichosa” por el evaluador, quien tiene la libertad de emitir juicios valorativos de acuerdo con sus conocimientos e interpretaciones de ese factor llamado Evaluación.

Esta cantidad de conceptualización respecto de un mismo tema: *la evaluación*, hace ver que se trata de un componente digno de tratar y de definir por mutuo acuerdo, y que debe tener también como elemento previo, la organización de un plan de estudio consensuado. Es decir la democratización de la evaluación final de un proceso, implica



necesariamente el conocimiento previo de todos los actores, de lo que ha de ser objeto de evaluación.

Finalmente, vale la pena destacar que la evaluación de manera tradicional, es concebida como un acto aislado o el fin último de la enseñanza –aprendizaje, que le permite al maestro medir cuanto aprendió el estudiante del tema o contenido desarrollado (evaluación sumativa). En el mejor de los casos, podremos encontrar una evaluación que permita ubicarnos en relación con lo que el alumno comprende de un tema en específico (evaluación diagnóstica) y a partir de allí continuar con los objetivos y/o contenidos programados. Pero estas pruebas no trascienden del mero dato cuantitativo con relación al conocimiento que se tiene sobre algo específico. Bajo este paradigma, el maestro es el poseedor del conocimiento, por lo que es él quien tiene la capacidad para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. En este sentido, “el maestro prepara a los alumnos para resolver correctamente el examen y los estudiantes sólo estudian para responder adecuadamente y poder pasar” (Aguirre, Bernal & Germán, 2000, p.21).

En un sentido histórico la evaluación empieza a pasar de una concepción meramente numérica a distinciones de tipo cualitativo que buscan reconocer el papel del estudiante y del contexto dentro de la dinámica escolar. Esto lo vemos en los recorridos que hacemos no solo desde la legislación nacional sino además desde los antecedentes históricos sobre la evaluación. Aunque se sigue observando que “al evaluar, el maestro se atiene solamente a su asignatura y a los contenidos de la misma. Su aislamiento de la realidad institucional y aun social es más que evidente” (Aguirre., et al. 2000, p. 24).

#### **4.3. Otras perspectivas de la evaluación**

En distintos momentos de esta investigación se observa y se encuentra desde el discurso teórico, el uso de la evaluación como un mecanismo que permite ejercer poder y control sobre los estudiantes por parte del maestro y las directivas, quienes a su vez están sujetos a las directrices nacionales e internacionales en el campo educativo. Pero, ante esta realidad, se encuentran autores que hacen una reflexión frente a esa relación evaluación-poder y que podemos identificar en los siguientes párrafos.

Para Aguilar (1996):

(...) el sistema de exámenes desempeña un papel ideológico – político de gran importancia, pues a través de este instrumento aparentemente objetivo y neutral se ejerce una autoridad que rebasa la relación maestro-educando y legitima a su vez el impulso y aplicación de una serie de normas, sanciones y recompensas sobre cada uno de los educandos. (p. 87).

Desde que el maestro da una serie de indicaciones “técnicas” para resolver el examen, el alumno se ve sometido a una serie de advertencias que han sido manifestadas consciente e inconscientemente por el maestro (p.89).

En este punto, cabe preguntarnos acerca de la necesidad y eficacia del examen o la prueba escrita para medir el conocimiento de un estudiante, porque con frecuencia nos encontramos con estudiantes que no nos parecen brillantes en acciones evaluativas diferente a las pruebas escritas y en momento de enfrentar un examen o una sustentación verbal, nos sorprenden con sus excelentes desempeños. Sin embargo, “el resultado” simplemente se enfoca en la sumatoria de sus entregas o no en correspondencia con lo que el maestro exige pero en las que muchas veces el estudiante no da cuenta. Es así, que pese a evidencias claras en la asimilación y puesta en práctica de las habilidades, capacidades y

potencialidades del estudiante, en muchos casos son candidatos a perder porque la sumatoria no les da.

Sucede además que, cuando el estudiante aprende a leer la intención del docente, se mimetiza tanto con el estilo, que logra complacer los caprichos de su educador y mejora los resultados. Pero el docente suele seguir creyendo que fue su rigurosidad la que está mejorando los resultados en el joven. Si se lograra poner en diálogo franco a estos dos protagonistas, las condiciones y relaciones que pueden establecerse entre ambos visiblemente puede cambiar.

En este contexto, tal como lo propone Foucault (1979) citado por López (2014, p.117), las evaluaciones son observaciones normalizadas o métodos de vigilancia que nos permiten cuantificar, clasificar y castigar. Las evaluaciones también se pueden percibir como instrumentos simbólicos e ideológicos para mantener las estructuras sociales de la clase élite, la cual usa las evaluaciones para mantener y conservar su lugar en la sociedad (Bourdieu, 1991) citado por López (2014, p. 130)

Igualmente, para Rosales (2003):

Se esgrime el examen como una amenaza, a modo de pobre recurso motivacional para hacer que el alumno estudie, cuando no tenemos a la mano mejores recursos estimuladores de su actividad. A veces no solo es utilizada por los profesores con este fin, sino también por la familia del alumno y por la sociedad en general. (p. 14)

Para Salinas, M. et al (2006, p. 208), la evaluación ha operado más como mecanismo normativo, bien sea para cumplir con los requisitos demandados por la sociedad y el estado, o bien, para responder a las exigencias internas a nivel institucional donde en muchos casos

aplica como entidad para el control y la represión o para dejar hacer y dejar pasar. Así mismo, en palabras de Estévez (1996) “la evaluación, por haberse convertido en una exigencia externa impuesta por el sistema educativo, no ha merecido interés e importancia por su valor intrínseco (...)” (p.18).

En línea con el texto, se observa que la evaluación ha sido utilizada a lo largo de la historia, como un instrumento no solo para comprobar el saber del estudiante, sino además para establecer relaciones autoritarias y jerarquizadas entre los maestros y los estudiantes dentro del aula de clases. Las acciones del maestro se han centrado más en recoger información y designar valoraciones, que en tomar esas variables (que arroja la información recogida) que se presentan en el aula, interpretarlas y tomar decisiones que favorezcan no solo su práctica docente sino además las relaciones que se tejen al interior del aula y que favorezcan el proceso de aprendizaje del estudiante, reorientando así su rol y posibilitando otras formas de acercamiento al conocimiento.

Ahora bien, desde este panorama histórico y conceptual y a la luz de esta investigación, *¿Cómo se concibe la evaluación en el sistema educativo colombiano?* Para 1997, el Ministerio de Educación Nacional, en la Serie Documentos de Trabajo, “*La evaluación en el aula y más allá de ella*”, planteaba que:

La evaluación significa emisión de juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación. En principio la evaluación es sinónimo de apreciación, estimación o valoración. La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno, buscando determinar que avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, que conocimientos han adquirido o construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, que habilidades y

destrezas han desarrollado, que actitudes y valores han asumido y hasta donde estos se han consolidado. La evaluación es un proyecto en construcción permanente con la mirada puesta en el futuro, para que contribuya a mejorar los procesos de formación de los alumnos. De esta manera la evaluación se convierte en un elemento dinamizador y regulador del proceso pedagógico.

El MEN, estableció también las propiedades del nuevo enfoque de evaluación a partir de 2002:

**Continúa**, es decir, que se realice de manera permanente con base en un seguimiento que permita apreciar el progreso y las dificultades que puedan presentarse en el proceso de formación de cada alumno.

**Integral**, es decir, que tenga en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del alumno.

**Sistemática**, es decir, ser organizada con base en principios pedagógicos y que guarde relación con los fines y objetivos de la educación, los contenidos, los métodos.

**Flexible**, es decir, que tenga en cuenta los ritmos de desarrollo del alumno en sus diferentes aspectos; por consiguiente, debe considerar la historia del alumno, sus intereses, sus capacidades, sus limitaciones y, en general, su situación concreta.

**Interpretativa**, es decir, que busque comprender el significado de los procesos y los resultados de la formación del alumno.

**Participativa**, es decir, que involucre a varios agentes, que propicie la autoevaluación y la coevaluación.

**Formativa**, es decir, que permita reorientar los procesos educativos de manera oportuna, a fin de lograr su mejoramiento.

Para el año 2002 el Decreto 0230, plantea que:

“La evaluación de los educandos será continua e integral, y se hará con referencia a cuatro períodos de igual duración en los que se dividirá el año escolar” Y, que los principales objetivos de la evaluación son:

- Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos;
- Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media;
- Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y
- Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios.

En el año 2009, con el Decreto 1290, el MEN plantea en el Artículo 1 del mismo Decreto, que la evaluación de los estudiantes se realizará en los siguientes ámbitos:

- **Internacional.** El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.
- **Nacional.** El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

- **Institucional.** La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

De este modo, la evaluación como concepto y como componente del proceso educativo adquiere nuevas connotaciones dentro del ámbito escolar. El MEN recalca sobre el hecho de que:

“La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad”. La evaluación mejora la calidad educativa. Los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. Los resultados de la acción educativa en los estudiantes se evalúan, a través de evaluaciones de aula internas, y evaluaciones externas. Durante el 2008, Año de la Evaluación, se abrieron distintos escenarios para discutir, opinar, compartir experiencias y hacer propuestas sobre la evaluación en el aula. Debido a este proceso, el país tiene una nueva regulación y orientaciones sobre el proceso. Por otra parte, en el país se aplican periódicamente pruebas censales a los estudiantes de los grados quinto, noveno y once, al finalizar cada uno de los ciclos de la básica y el nivel de media, con las pruebas SABER y de Estado. Los resultados de estas evaluaciones se entregan a los establecimientos para su uso en procesos de mejoramiento; Como complemento de lo anterior, el establecimiento educativo, puede evaluar sus proceso, sus recursos y analizar sus resultados, a partir de la evaluación institucional anual.”

#### 4.4. Hacia nuevas miradas de la evaluación

##### 4.4.1. ¿Qué significa una evaluación por procesos?

En el documento, ¿Cómo se aborda la evaluación?, documento elaborado por el ICFES (2010) se señala que:

La evaluación debe verse como un proceso de diálogo donde existe un vínculo permanente con el interlocutor y no como un registro instantáneo de episodios que dan cuenta de un estado eventual; no se trata de una evaluación episódica que ocurre cada tres meses, cada mes o cada quince días, sino de un acto permanente que está estrechamente vinculado con la acción y que hace parte de su propia esencia. Si se asume de este modo es porque se entiende la evaluación como una dialéctica pura entre quien tiene la responsabilidad de formar y quien, como interlocutor, está en ese proceso de formación.

Unido a lo anterior, para la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*, en la guía para la evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales (2009) se plantea que:

La evaluación educativa, históricamente, se había centrado en el control de los resultados del aprendizaje. Posteriormente desplazó su preocupación a los procesos de petición de responsabilidades (accountability), lo cual significaba implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilización de la consecución de la calidad de los procesos y los resultados educativos. Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender (p. 14).



En los párrafos anteriores, vemos que hay una apuesta en términos conceptuales y políticos frente a la necesidad de establecer una evaluación centrada en la persona, en cómo aprende, una evaluación que debe ir más allá del solo hecho de medir y que traspasa lo cuantitativo para centrarse en lo cualitativo.

Para algunos autores este nuevo paradigma sobre la evaluación es denominada evaluación formativa, otros la llaman evaluación de procesos o por procesos. Veamos:

Para Sacristán (1992), evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Del mismo modo, para Estévez (1996):

La evaluación en cuanto esté valorando, cuestionando, averiguando, analizando, es algo natural, normal e inherente a la acción humana. No es algo externo o superpuesto sino algo que responde a su misma necesidad y naturaleza. De ahí la importancia que tiene el contexto diario como actitud humana y no solo en la práctica del aula de clase (p. 19).

Rosales (2003) plantea además que, “la evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo” (p.15) según esta definición requieren tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- Entender la evaluación como una “reflexión crítica” en donde se tengan en cuenta las “causas terminantes y los factores intervinientes en un determinado resultado”
- Debe entenderse no solo “centrada en el aprendizaje” sino en un margen más amplio donde se ponga en evidencia “la función real de cada uno de los factores aludidos, su incidencia sobre el alumno y el aprendizaje.
- Otro de los elementos a tener en consideración, es la creación de objetivos, ya que con relación a estos se van a relacionar los resultados.

La evaluación por procesos, establece un nuevo discurso y plantea una relación más directa entre el maestro, el alumno, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, pero además, entran en acción, el contexto y las condiciones propias del educando.

De esta forma, la evaluación como parte del proceso o como proceso, implica que existe una reflexión constante por parte del maestro y el estudiante durante la interacción que se establece con el conocimiento. Esto implica que se deje de lado la percepción de buscar resultados al finalizar cada periodo académico y se tienen presentes durante todo el tiempo de principio a fin las acciones que se llevan a cabo.

Se propone además, que la evaluación implica también un proceso para el maestro en tanto la posibilidad de ir creciendo con el estudiante donde éste debe asumirse como agente crítico con capacidad de observación-análisis-reflexión y proposición de nuevas estrategias a la luz del avance del estudiante. El maestro debe asumirse como investigador y en ese sentido el estudiante también participa en la construcción y validación del conocimiento. Evaluar por procesos implica que lo que expresa el estudiante a través del lenguaje hablado y escrito no es lo único dentro de su formación. Sus actitudes, aptitudes, y el cómo llega o

adquiere sus aprendizajes también son importantes en su formación. Definiendo proceso como, “una serie de pasos que se dan para alcanzar un horizonte” (Pérez, 1996, p. 19).

Finalmente vale la pena resaltar que una evaluación formativa o por procesos, implica un cambio de paradigma para el maestro, en tanto que su experiencia y formación han estado ligados a una evaluación memorística y por resultados. Por ello, la evaluación como proceso implica que tanto el estudiante como el maestro se transforman en un dialogo constante entre el ser y el saber.

Ésta debe permitir la adaptación de todos los estamentos que hacen parte no solo de la comunidad educativa sino además de los estamentos gubernamentales. Encontrar las formas para potencializar al estudiante y brindar herramientas a través de la evaluación para mejorar debe ser uno de sus objetivos. La evaluación debe incidir desde lo pedagógico a lo social. Debe ser el resultado conjunto de relaciones entre los objetivos, los métodos, el modelo pedagógico, el contexto, los estudiantes, los maestros y la sociedad.

#### **4.5. Hacia la construcción de una evaluación democrática en la escuela**

El concepto de evaluación democrática surge con Mac Donald (1976) quien expresa que:

La evaluación democrática constituye un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo. Reconoce el pluralismo de valores y trata de representar un conjunto de intereses al formular los problemas. El valor básico consiste en una ciudadanía informada (...)

En ese entonces, el concepto estaba ligado a investigaciones y estudios de casos sobre las acciones y efectos de los programas de enseñanza, de la evaluación sus resultados e impactos.

A partir de allí, algunos autores empiezan a hablar de evaluación democrática. Para House (2000), la evaluación de Mac Donald parece tener presente una situación de decisión similar a la democracia directa, en la que los ciudadanos discuten cara a cara los problemas y deciden sobre ellos. El enfoque de evaluación de Mac Donald incluye de forma intencionada intereses diversos, permite que las personas reflejen los suyos propios y se basa en la idea del consentimiento mutuo. (p.140).

MacDonald (1976), citado por Mendoza y Piñero (2006) plantea que para conocer la realidad y sus significados relevantes es necesario sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las diversas interpretaciones que hacen de las mismas los que las viven. Por tanto la fuente de los datos como los destinatarios de los informes son todos cuanto participan en un programa educativo y por tanto el modelo de evaluación debe ser democrático. Lo anterior es posible a través de la negociación y el respeto por la opinión del otro: llámese padres de familia, estudiantes, maestros, creándose un espacio de confianza donde la palabra de todos cobra validez y significado en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Pero, democratizar la evaluación no tendría ningún sentido sino se democratiza la relación profesor-alumno, haciéndola más comunicativa, dialogante e igualitaria, si tampoco se democratiza realmente la convivencia y si no se utilizan las informaciones y datos que aportan las evaluaciones en un sentido de mejora de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Una práctica educativa que no garantice la posibilidad de reflexionar con libertad sobre ella no puede ser considerada democrática. Si como profesionales de la educación, somos incapaces de valorar las evaluaciones y de hacer que nuestros alumnos hagan uso de su voz -muy a menudo silenciada- para expresar sus dudas, sus inquietudes, sus sentimientos y sus propuestas, no podemos hablar de evaluación democrática (Batalloso, 1995).

Los estudiantes deben participar activamente del proceso de evaluación, construyendo en conjunto con sus maestros las acciones evaluativas, mediante la posibilidad de ser retroalimentadas sus propias acciones y las acciones de los otros, utilizando estrategias que les permita evaluarse y mejorar su proceso desde la percepción no solo del maestro sino también de sí mismo y de sus pares, hacia y desde la construcción de una evaluación democrática que lo tiene en cuenta como un sujeto capaz de construir en común acuerdo con sus compañeros y maestros mecanismos que favorezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje y ante todo su crecimiento como seres humanos que se construyen día a día para tener la capacidad de expresar sus ideas y opiniones sin el temor a ser callados.

La evaluación democrática sugiere una serie de principios orientadores que en palabras de López (2014) podrían ser los siguientes:

- El principio de transparencia: “garantizar el derecho de los alumnos a estar informados, no sólo de la marcha de su educación y de sus procesos de aprendizaje, sino también de los criterios que se adoptan para su evaluación y de las decisiones que se toman para su formación. Sin información no puede garantizarse la participación.”

- El principio de motivación: “como comprensión y estimulación afectiva, apoyarse en los aspectos positivos para motivar la corrección de los negativos”
- El principio de participación y de negociación: La democracia y el consenso también son procedimientos para la toma de decisiones que requieren un aprendizaje actitudinal muy prolongado. Garantizar posibilidades para que ellos mismos gestionen el programa, propongan actividades, señalen calendarios, asuman compromisos, participen en la creación, preparación y corrección de las pruebas, en las modalidades de calificación y, en general, en todo lo que puedan hacer por sí mismos, es también una acción educativa.

De acuerdo con los postulados anteriores, una evaluación democrática sugiere cambios en la forma en que los maestros, padres, estudiantes, entes gubernamentales conciben la evaluación, en palabras de Salinas (2013, p.7), cambiar la forma de evaluar es cambiar la forma de aprender, se trata entonces de conversar y explicar a los estudiantes qué se espera que aprendan y cómo se van a evaluar. Definir los criterios de evaluación colectivamente es un proceso de formación, de enseñanza y de aprendizaje. Pero además redistribuye el poder con puesta en escena de las subjetividades, de la expresión de todos favoreciendo un espacio de confianza para la palabra y formas de ser. Si optamos por definir y concretar la evaluación como una práctica democrática, tendremos necesariamente que construirla como una práctica justa y, en consecuencia, éticamente orientada. Esto supone ceder el poder, generar nuevas estrategias basados (quizás) en la autoevaluación o la coevaluación, donde el estudiante se torna activo, participativo y constructor de nuevas formas de interacción con los otros y con el conocimiento. Lo anterior requiere respeto por el contexto escolar y los intereses de los estudiantes. Visto así el rol del maestro cambia

hacia un papel de orientador y guía que implica a su vez una postura crítica e investigadora en el aula.

#### **4.6. Estrategias de evaluación**

Promover otras formas de evaluar en el aula, hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos, requiere por parte de los maestros, la capacidad para diseñar estrategias no solo de evaluación sino también de enseñanza y aprendizaje en conjunto con los estudiantes y padres de familia, usando adecuadamente la información que emerge de unos y otros.

Una evaluación democrática requiere unas estrategias que fortalezcan el proceso de participación de los estudiantes. Las estrategias pueden definirse cómo la forma o acciones, a través de las cuales se recolectará la información y evidencias del proceso de aprendizaje, implica métodos y técnicas que definen los criterios de evaluación. Sin embargo, las estrategias no deben ser vistas simplemente como la aplicación de técnicas e instrumentos sino más bien como los pasos y/o el camino, a través del cual es posible dotar de significado las acciones pedagógicas del aula.

Desde la perspectiva de la evaluación democrática, las estrategias responden al contexto institucional y del educando, a su vez, los instrumentos son el resultado del dialogo y la acción conjunta entre maestros, estudiantes y en algunos apartes del proceso con los padres de familia.

Las estrategias que se diseñen deben fundamentarse tomando como punto de partida los principios y orientaciones de la evaluación democrática fortaleciendo en los docentes la capacidad crítica y creadora a partir del dialogo y la estructuración de argumentos que fortalezcan las discusiones en los diferentes temas de estudio. Para ello, nos apoyamos en

estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales..., piezas todas ellas clave de una evaluación democrática. (Navarro 2010, p.8).

Para lograr lo anterior “el alumno puede participar en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de tres formas fundamentalmente: a) Reflexionando desde su punto de partida en cuanto a los contenidos propuestos, sus propias dificultades, sus méritos, sus razonamientos (autoevaluación); b) Valorando la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo (evaluación entre iguales); c) colaborando con el profesor en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje (coevaluación)”. (Carriosa, 2011, p.5)

#### **4.6.1. Una postura sobre la autoevaluación.**

La autoevaluación es concebida como la capacidad del estudiante para autorregularse y responsabilizarse de su proceso académico. Esta, fortalecerá en el estudiante la capacidad reflexiva sobre sus propias acciones dentro del proceso de aprendizaje desarrollando mayor autonomía. Sin embargo, hay que hacer un acompañamiento y dialogo constante entre el maestro y el estudiante evitando una sobrevaloración o subvaloración de las acciones de éste. La autoevaluación posibilita además potencializar el ser y el hacer del estudiante, en palabras de Cabrero y Gisbert (2002), la autoevaluación consiste en “un conjunto de actividades autocorrectivas o acompañadas de soluciones que permiten al estudiante comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto a cada uno de los objetivos de la acción formativa” (p.102)

Este proceso de revisión y autocorrección posibilitará en el marco del contexto de esta investigación fortalecer la formación de sujetos críticos y reflexivos en la medida en que los estudiantes se hacen consientes de la responsabilidad que suscita el proceso de

formación y del cual el mismo ha hecho parte desde la construcción de los objetivos de aprendizaje y la manera como quiere lograrlo.

Del mismo modo, para Herrera (2001) “la autoevaluación es una forma de evaluación compartida entre el profesor y el alumno, donde el esfuerzo concertado entre las partes, se erige como garante de la más clara objetividad” (p. 4).

#### Características de la Autoevaluación:

- A diferencia de otros tipos de evaluación, solamente participa individualmente el estudiante en la misma forma directa. El estudiante se convierte en el protagonista indiscutible de su proceso de aprendizaje, aumentando su motivación, compromiso y responsabilidad en el mismo.

Sin embargo, aunque se trate de un aprendizaje autónomo, ello no significa que no deba estar guiado de alguna manera por el maestro.

- La autoevaluación puede desarrollarse en cualquier momento del proceso del aprendizaje.
- La autoevaluación se trata de una herramienta de planificación del proceso de aprendizaje a disposición del propio estudiante, que modula en intensidad y frecuencia según sus necesidades, se potencia de esta manera el aprendizaje autónomo.
- El estudiante recibe un retorno de su proceso de aprendizaje lo que en palabras de López (2014) se denomina retroalimentación. (p. 27)

Con la autoevaluación se favorece el desarrollo de valores educativos como son: “La autonomía de aprendizaje, la honradez, la dignidad, el análisis crítico y la formación de personas responsables”. (Fraile, A 2009, p. 2)

#### 4.6.2. La Coevaluación: un momento para reconocer al otro.

La coevaluación puede ser entendida como el proceso mediante el cual maestros y estudiantes en común acuerdo establecen una serie de criterios a observar durante el proceso de enseñanza – aprendizaje y frente al cual se realiza un análisis de forma colaborativa, conjunta y negociada sobre aquello que se logró o no. Por lo tanto, existe un importante componente dialógico en la coevaluación, ya que, además de evaluar, el estudiante, debe argumentar, compartir significados y crear un contexto común con el maestro para acordar las valoraciones al objeto evaluado. Ni el estudiante, ni el maestro por separado son responsables de la evaluación, este es un trabajo en equipo que se completa desde el dialogo, la reflexión y el mejoramiento continuo.

Esta estrategia de evaluación:

Favorece el encuentro con el otro a través de un dialogo abierto. En este sentido, es una oportunidad para el reconocimiento del otro y del “yo” en el otro, a partir de la identificación de las sensibilidades, los progresos y de las oportunidades de mejoramiento que descubren entre todos (Borja, 2011, p.96).

Así mismo, sostiene Borja (2011) que desde la idea de evaluación democratizadora, la coevaluación está guiada por unos principios o “ideas rectoras” que la dinamizan, entre las que podemos numerar:

- El principio de Participación: la participación constituye el eje central de la evaluación democrática hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos desde la escuela. Es darle un papel protagónico al estudiante, darle voz para que exprese sus ideas, opiniones, desacuerdos, inconformidades en un ambiente de respeto. Esta participación debe ser constante durante

todo el proceso de enseñanza – aprendizaje “desde la toma de decisiones sobre para qué evaluar, cómo, qué evaluar, en qué momento hacerlo, hasta decidir sobre el uso de la información generada en la coevaluación”

- El principio de Negociación: la negociación, es la posibilidad de llegar a acuerdos – concertaciones ante las situaciones de disensos y conflicto, donde se prevalece la escucha y el dialogo desde el respeto y la tolerancia. Esto puede ser evidenciado en el momento en que se establecen por ejemplo los criterios de evaluación.
- El principio de Autonomía: entendida como la capacidad del estudiante de tomar decisiones desde una posición cada vez más reflexiva y consciente sobre su realidad, los aprendizajes propios y de los demás.
- El principio de Transformación: Consiste en la capacidad que deben adquirir todos los agentes del entorno educativo para innovar, buscar, flexibilizar y cambiar de paradigma en cuanto a la forma como se ha venido entendiendo y direccionando los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación (p.97).

#### **4.6.3. Evaluación entre iguales.**

Fenwick y Parsons (1999) nombrados por Carriosa, E. (2011, p.11) distinguen cuatro procesos de evaluación entre iguales agrupados según se trate de modos de observación (aprender a reconocer el papel de uno mismo y sus limitaciones como observador; aprender a observar, interpretar y evaluar lo que uno ve, a partir de criterios determinados) o de modos de comunicación (aprender a expresar los propios juicios de valor de un modo útil para los compañeros; aprender a recibir, interpretar y actuar a partir de la retroalimentación recibida de los demás).

Igualmente, la evaluación entre iguales implica un proceso mediante el cual los aprendices realizan un análisis y valoración sobre las actuaciones o producciones de

aprendizaje desarrollados por parte de todos, de algún grupo o bien de algún estudiante (Rodríguez Gómez e Ibarra Saiz, 2011).

Este tipo de evaluación puede entenderse como una forma específica en el que el aprendizaje colaborativo permite que se realice una valoración sobre el proceso de aprendizaje de todos o algún estudiante o grupo de estudiantes.

A continuación se describen algunas sugerencias en el momento de implementar la evaluación entre iguales de acuerdo con lo planteado por Falchikov y Goldfinch (2000) nombrados por Ibarra, et al (2010)

- Implicar a los estudiantes en la discusión sobre los criterios de evaluación.
- Implicar a los estudiantes en la evaluación entre compañeros de los procesos y los productos de aprendizaje.
- Utilizar la evaluación entre iguales con el objetivo fundamental de aportar retroalimentación a los estudiantes durante los procesos de aprendizaje (p. 11).

Para López (2014) dicha retroalimentación “es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del trabajo del estudiantes en relación con criterios establecidos y proporciona una guía sobre qué hacer para mejorar.” (p. 28). Dicho de otro modo, le permite a los educandos y al maestro, identificar las falencias y fortalezas, y en relación con lo acordado en qué nivel de proceso se está, hacia donde hay que dirigirse y por ende que estrategias hay que ajustar para poder llegar a la meta establecida.

Así mismo, expresa López (2014) que aunque algunos profesores dan retroalimentación a sus estudiantes, ésta es formativa únicamente si los estudiantes la usan. Por lo tanto los maestros deben permitir y dar tiempo para que los estudiantes la usen. El

uso de la retroalimentación ayuda a que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje. Entre las características principales de la retroalimentación efectiva encontramos las siguientes:

- Es clara y significativa para el estudiante.
- Es descriptiva (Información cualitativa).
- Se enfoca en los objetivos de aprendizaje y los criterios necesarios para ser exitoso.
- Se enfoca en la tarea que están haciendo los estudiantes.
- Identifica fortalezas y áreas para mejorar.
- Sugiere estrategias para mejorar. (p.28)

Debe tenerse en cuenta que este proceso de retroalimentación debe ser constante y aplicable en las diferentes estrategias de evaluación democrática, ya que a su vez garantiza la participación del estudiante y le reafirma su compromiso y responsabilidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La evaluación entre iguales, debe además propiciar espacios de confrontación donde el respeto es la base para expresar las opiniones de manera crítica y no ofensiva, sin atacar, desvalorar, agredir; en este sentido, la palabra cobra un valor importante en el ambiente escolar, mejorando además la convivencia. Así mismo, se abren nuevas posibilidades y puntos de vista al emitir juicios de valor sobre las acciones del otro o los otros. El (los) evaluado (s) aprende a aceptar de manera responsable y respetuosa las opiniones de sus compañeros, siendo cada vez más conscientes de sus fortalezas y acciones para mejorar en el proceso de aprendizaje, al tiempo que aprende a encontrar los argumentos necesarios

para expresar sus desacuerdos o reafirmaciones respecto a las opiniones de sus compañeros.

#### 4.7. Sujeto Crítico

Este concepto es utilizado en algunos textos para designar a aquel que lleva a cabo acciones y una posición activa en contradicción a la actitud pasiva que sugieren los mecanismos de control y las políticas de estado.

El concepto de sujeto crítico está vinculado a lo que se conoce como pedagogía crítica, que a su vez se fundamenta en la teoría crítica.

La teoría crítica se ha constituido en un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde el enfoque crítico, dando origen a la pedagogía crítica, entendida esta como una pedagogía respondiente; respondiente porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable, a las condiciones y relaciones de los sujetos en el marco de unas condiciones sociales, políticas y económicas dadas.

Borja, M (2011) expone de acuerdo con los postulados de McLaren (1997), algunas características que se le asignan a la pedagogía crítica:

- Entiende la educación como un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados de la realidad. De ahí la importancia de la formación de la autoconciencia, que convierte a la comunicación biunívoca en un proceso de permanente construcción de significados que se apoyan en las experiencias personales.
- Está encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación como acción emancipadora debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo

globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes.

- Apuesta por la autonomía y el auto fortalecimiento. Debe permitir a los profesores, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la auto superación.

Entre los elementos que requiere la pedagogía crítica se pueden señalar los siguientes: la participación, la comunicación, la significación, la humanización, la transformación y la contextualización.

Desde esa pedagogía crítica, se habla de un sujeto que consciente de sus actos, participe en los espacios al cual pertenece y transformador de contextos, un sujeto que determina su forma de vida bajo los principios de justicia, respeto, honestidad. Que decide por sí mismo, y no que está a la espera de que otros le digan que hacer, para actuar ciegamente, sin reflexionar antes sobre las consecuencias de sus actos. Ese sujeto crítico, requiere formarse en un ambiente de deliberación, diálogo y negociación, un ambiente en el que se le reconozca. Por ello, hablar de una evaluación democrática significa fortalecer la formación de sujetos críticos, lo que permitirá niños y jóvenes con una mayor conciencia de su entorno y las condiciones políticas y sociales en lo que se debate el país y a los cuales está condicionada la educación, significa al mismo tiempo promover cambios en las relaciones humanas que se tejen desde la escuela y que inciden en el ambiente social, significa asumir nuevos retos y formas de comunicación, en el que no se avale la imposición y la sumisión.

#### 4.8. Las Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales (CS) constituyen, lo que se ha denominado una de las cuatro áreas fundamentales u obligatorias dentro del proceso educativo, de acuerdo con los artículos 23 y 31 de la Ley General de educación.

Durante los años sesenta y setenta, las CS se caracterizaron por memorizar interminables listas de nombres inconexos, fechas, anécdotas insustanciales; repetir los nombres de los accidentes geográficos de Colombia y del campo internacional (palabras de Arnold Barrios, en Altablero (s.f.). En palabras de Estanislao Zuleta, se transmitían los resultados del conocimiento que otros adquirieron, sin enseñar los procesos para comprenderlos o generarlos. Por eso, la evaluación tenía unas características inherentes a este tipo de enseñanzas: nos preguntaban el nombre de una batalla, la ubicación de montañas, fechas de nacimiento de los personajes, frases célebres, etc. (Barrios, 2009).

Igualmente, Tobón (2001) citado por Berrio y Jaramillo (2012), al referirse a la enseñanza de las Ciencias Sociales dice que ésta ha tenido un difícil pero interesante desarrollo histórico, pues nace ligada a una pedagogía transmisionista y unos contenidos caracterizados por tener un relato lineal, pero al mismo tiempo, expresa que luego con la demanda de la sociedad y múltiples cambios a nivel educativo, se da una renovación curricular con aportes de nuevos constructivismos, pedagogías activas y sicologías cognitivas, hasta el punto que hoy en día se escuchan discursos alrededor de la interdisciplinariedad y la vinculación de la vida de los maestros y los estudiantes en el proceso educativo.

Para el año 2001, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), planteaba en el marco de la creación de los lineamientos y estándares en CS, que:

El área de ciencias sociales, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación, comprende las asignaturas de historia, geografía, Constitución Política y Democracia, temas que según estableció el Ministerio de Educación, no se han adecuado a los cambios sociales, políticos y culturales de los últimos años.

Los más recientes estudios establecen que los conceptos básicos en las Ciencias Sociales no se han desarrollado suficientemente en los planes de estudio y que, por ejemplo, el conocimiento de la historia parece tener poco efecto en la vida cotidiana de los jóvenes. Algunos expertos siguen culpando de esto al hecho de que los factores económicos, sociales y culturales reciben muy poca atención, mientras que otros señalan que la memorización aún es el mecanismo más comúnmente utilizado para el aprendizaje.

Sin embargo, si observamos lo que estipula el MEN a través de los estándares básicos de competencias, podríamos afirmar que los maestros están obligados a establecer otro tipo de prácticas en el aula:

(...) formar en Ciencias Sociales y Naturales en la Educación Básica y Media significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales. (MEN, estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, s.f., p.1).

Ahora bien, el estudio y la enseñanza de la CS, implica una variedad de factores que hacen parte de la dinámica social, sin embargo, con la multiplicidad de disciplinas que abarcan las CS, la enseñanza y el aprendizaje de la misma a estado fragmentado. Con la consolidación de los estándares básicos de competencia se buscaba que los maestros tuvieran unos marcos de referencias hacia los cuales dirigir el aprendizaje y a partir de allí generar otros espacios de reflexión y construcción del conocimiento, que de hecho, promulgaran otras estrategias evaluativas. Aun así, la realidad escolar demuestra que la enseñanza de las CS sigue estando fragmentada y desarticulada de los contextos y realidades sociales.

Por ello, pensar en la evaluación como componente del proceso formativo y definirla como una evaluación democrática, implica una nueva visión de las CS, y es, que éstas han de posibilitar espacios donde maestros y estudiantes se piensen, reconstruyan y propongan nuevas dinámicas, donde el conocimiento se establezca como un todo y donde la palabra cobra sentido, la palabra, el respeto y el dialogo constituyen los pilares en la relación con el otro.

## Capítulo 5

### Metodología

El quehacer docente está definido por una serie de conocimientos, técnicas y relaciones con sus pares, estudiantes, padres de familia y demás elementos y personas del contexto sociocultural en el cual está inmersa la escuela. A partir de esas relaciones se tejen reflexiones en torno al quehacer educativo que surgen además del diálogo y la interacción con los otros.

Una forma de dar cuenta de eso que pasa en la escuela, y desde donde emergen nuevas posturas y reflexiones frente al acto educativo son los procesos de investigación. En este caso particular el contexto de investigación es el grupo 3°A de la Institución Educativa Aures. Allí, se inicia un proceso de observación y análisis de las relaciones que se tejen entre maestro y estudiante en el área de Ciencias Sociales y desde la interacción directa como parte del proceso de prácticas pedagógicas.

Para validar esas observaciones y delimitarlas dentro de lo que se pretende alcanzar, esto requiere definir un tipo u otro de metodología, entendiendo ésta según Taylor y Bogdan (1986), como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología”.

La metodología que se describirá a continuación alude a la forma en que se recolecta, clasifica y analiza la información pertinente a la luz de los objetivos trazados, de forma que los resultados obtenidos tengan validez a la hora de contrastarlos con la teoría, produciéndose así, nuevas reflexiones en torno al objeto-sujeto de estudio.

**Tabla 2. Metodología**

<b>PARADIGMA:</b> INVESTIGACIÓN CUALITATIVA (Pérez Serrano, 1990) “se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta”,... “Busca la comprensión”
<b>MÉTODO:</b> Investigación Acción (Latorre, A. 2003) “Estrategias para mejorar...” Elliot (1993): “Estudio... con el fin de mejorar la acción”; Kemmis (1988): “los agentes involucrados son participes iguales”
<b>ENFOQUE:</b> Hermenéutico (Gadamer) (Sandoval): Observa, interpreta, significado. Pérez Serrano (1990): Interacción, “El conocimiento es producto de la acción humana”
<b>POBLACIÓN:</b> 163 estudiantes del grado tercio de básica Primaria de la I. E Aures
<b>MUESTRA:</b> 41 estudiantes del grupo 3ºA

### 5.1. Paradigma

En el desarrollo de la presente investigación se privilegian las acciones, opiniones, actitudes e intercambios que emergen dentro de la relación maestro – estudiante en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. De este modo, la forma como se lograrán los objetivos trazados a partir de la interacción permanente con el objeto de estudio en el transcurso de la investigación, serán observados y analizados dentro del enfoque cualitativo. Entendiendo que las investigaciones cualitativas tienen como función, entre otras, “la de explicar las situaciones estudiadas o bien la de interpretarlas” (Briones, 1998, p.63).

La esencia de la investigación cualitativa se enfoca además, en palabras de Hernández (2010, p. 364):

A comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Además, busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean (...)” (p. 364).

Como señala Pérez Serrano (1994, p. 46), la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación, (...) no busca la generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión, y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso.

El paradigma cualitativo:

- Integra una reflexión en y desde la práctica.
- Busca comprender la realidad.
- Describe el hecho en el que se lleva a cabo el suceso.
- Ahonda en los diversos motivos de los hechos.
- “El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo que comparte significados” (Pérez, 1994)

En el ámbito propio de esta investigación, trazar una línea desde el paradigma cualitativo significa darle sentido y valor no solo a la práctica pedagógica en el aula, sino además al contexto donde se desarrolla la investigación. Finalmente, porque lo que se pretende es que a partir de la reflexión y el análisis de las relaciones que se establecen en el aula de clases con base a la evaluación, se puedan crear otras estrategias y acuerdos que favorezcan la consolidación de una evaluación democrática que apunte hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos.

## 5.2. Método

Desde el paradigma cualitativo, y entendiendo que la investigación se inscribe en el contexto educativo, lo que implica que los agentes que intervienen se encuentran dentro del orden de lo humano y de lo social, y que los hechos o sucesos que ocurren en el contexto de la escuela, ya sea interna o externamente afectan y se afectan por los actores que en ella intervienen, se ha optado por el método de Investigación Acción (I. A.) desde los postulados de Latorre (2003), Elliot (1993) y Kemmis (1988).

La Investigación Acción puede concebirse como una serie de estrategias para mejorar la acción pedagógica, el discurso pedagógico, las relaciones de los agentes que intervienen en el acto educativo, y donde “los agentes involucrados son participes iguales”. Esto permite dar sentido a la praxis en el terreno en que se desarrolla, y va en línea con la investigación en tanto que se propone y promueve una evaluación democrática que exige la participación y la transformación características propias de la I. A.: en palabras de Latorre (2003) “la I. A es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos” (p.27).

“La investigación-acción promueve una nueva forma de actuar, inicia un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente al análisis, evaluación y reflexión”.

Este tipo de investigación logra una transformación de la realidad, la que se da en el mismo proceso de su ejecución, sobre todo porque transforma a todos los sujetos involucrados, ya que al ser participantes activos interiorizan y valoran otras vivencias diferentes a las experimentadas en contextos tradicionales. (Evans, 2010, p. 21).

Para Carr y Kemmis (1988) citados por Latorre (2003), la I. A. presenta tres modalidades de investigación: técnica, práctica y emancipatoria. En el desarrollo de esta investigación se tendrán en cuenta las características de la I. A. emancipatoria en cuanto

incorpora ideas de la teoría crítica y la relación entre facilitador y participantes es de colaboración, apuntando hacia la transformación “la meta última sería mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en los que tiene lugar la práctica con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo” (p. 31).

Del mismo modo, si tomamos en cuenta el contexto de la Investigación y los objetivos propuestos para favorecer una evaluación democrática en la I. E. Aures, la I. A permite que se involucren diferentes agentes del proceso educativo en tanto la toma conjunta de decisiones. En palabras de Gómez (2006):

La investigación acción implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar de forma aislada, es necesaria la implicación grupal (...) orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social (p. 222).

Lo anterior, permite que desde el mismo método se valide la implementación de una evaluación democrática que favorece el trabajo en grupo, la criticidad, el compromiso personal y social.

### **5.3. Enfoque**

Investigar desde el enfoque hermenéutico significa estudiar, comprender y analizar una situación mediante procesos de interpretación lo que conlleva a la construcción de conocimiento “[...] se asume la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de la investigación, recopila la

información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación”

El eje conductor del acto hermenéutico es el uso del lenguaje, la hermenéutica como fenómeno de comunicación se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto (Echeverría, 1993) nombrado por Cisterna (2005, p.62).

Dicho lenguaje tal como lo esboza Esteban (1996) citando a Gadamer (1993) es el medio a través del cual logramos ponernos de acuerdo con el otro; “el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa” (p. 461). Para Gadamer, la comprensión hermenéutica se concibe y se da a través del lenguaje. Este hecho debería hacer pensar a los educadores que la escuela es un espacio privilegiado de acción comunicativa centrada en el lenguaje.

Esa significación y valoración del otro a través de la palabra, de lo que piensa, opina, propone, desde la interacción en el contexto específico del aula de 3<sup>a</sup> en la I. E. Aures, se valida desde el mismo método y enfoque investigativo, dando a la vez significación a la evaluación democrática.

Lo anterior, porque en la medida en que los estudiantes y el maestro investigador establecen nuevos diálogos y relaciones a través de la enseñanza y el aprendizaje, le van dando sentido a la construcción de una evaluación democrática que se centra en la búsqueda permanente del fortalecimiento de la capacidad para escuchar, analizar, participar y proponer desde la reflexión y hacia la construcción de un perfil crítico de estudiantes, padres de familia y al mismo tiempo del maestro.

## **5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **5.4.1 Análisis Documental.**

El análisis documental constituye el punto de entrada a la investigación. Incluso en ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. Quintana (2006, p.19).

En concordancia con el primer objetivo específico, documentos como el Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante (SIEE), el Modelo Pedagógico Institucional y el Plan de área, constituyen un instrumento necesario dentro de esta investigación; finalmente, porque los documentos sirven “para describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis (...)” (Simons, 2012, p. 97). Es a partir de ese análisis documental y a través de la matriz de análisis que logran consolidarse las observaciones en torno a los aportes, dificultades, fortalezas y falencias del plan de área en donde se consolidan aspectos del Modelo Pedagógico y el SIEE en torno a la evaluación dentro de la I. E Aures.

### **5.4.2. La Entrevista.**

La entrevista puede definirse como el intercambio de información que se establece a través de un dialogo o conversación entre dos personas: el entrevistador y el entrevistado).

#### **5.4.2.1. Entrevistas semi estructuradas.**

Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas) (Hernández, 2010, p.418).

En éstas se cuenta con unos tópicos, esto es, unas temáticas que sirven de rectoras u orientadoras de las posibles preguntas que se van a formular. A partir de los tópicos el investigador cuenta con una batería de posibles preguntas o formulaciones, entre las cuales define las más pertinentes para sostener la conversación con el entrevistado. En este tipo de entrevistas, si bien el investigador ya tiene unas categorías previas, deja espacio para la emergencia de nuevas categoría y puntos de conversación. En la investigación cualitativa, la entrevista contempla tres etapas: diseño, aplicación, y sistematización y análisis.

En el caso específico de la investigación, la entrevista semi estructurada se llevó a cabo con 4 niños del aula de clases y tuvo como objetivo identificar los conceptos y utilidades de la evaluación así como las técnicas e instrumentos empleados durante su aplicación. Finalmente, entender qué tipo de emociones y/o sentimientos produce en los escolares el momento de la evaluación.

#### ***5.4.2.2. Entrevista Individual.***

Taylor y Bogdan (2007) la definen como “una conversación verbal, cara a cara y tiene como propósito conocer lo que piensa o siente una persona con respecto un tema en particular” (p. 74)

Esta entrevista individual se llevó a cabo con la maestra cooperadora en dos momentos, al iniciar el proceso de observación – investigación y al finalizar el proceso con los estudiantes. En un primer momento el objetivo era al igual que con los estudiantes identificar la percepción sobre evaluación, pero al mismo tiempo dialogar sobre las prácticas evaluativas en el aula. En un segundo momento se busca tener en cuenta las opiniones de la maestra cooperadora en el contexto de la investigación y en el marco de las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación, que se realizaron con los estudiantes

del grado 3<sup>a</sup> de la Institución Educativa Aures, identificando los impactos que pudieron ser visibles durante su desarrollo.

#### **5.4.2.3. Entrevista a grupos focales.**

Albert (2007) indica que “se les puede definir como una conversación de un grupo con un propósito” (p.250). Tiene como finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación. Esta entrevista es un medio para recolectar en poco tiempo información cualitativa, por lo general con grupo de 6 a 12 personas, y se divide en 2 componentes esenciales: (a) el contenido de la información, lo que se dice y (b) el proceso de la comunicación.

La entrevista a grupos focales se llevó a cabo en los encuentros con los padres de familia, pero al mismo tiempo, y aprovechando los encuentros se aplicó una encuesta (**cuestionario**) para conocer las opiniones de los padres en cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluación durante el ciclo de formación de los estudiantes.

#### **5.4.3. La Observación.**

La observación en palabras de Simons (2011) es complementaria de la entrevista, “A través de la observación podemos componer una “imagen” completa del escenario” (p.86).

Durante la observación, debemos definir que pretendemos, que se requiere observar y establecer un registro de lo observado. Si nos circunscribimos al mundo escolar; la observación es una técnica muy adecuada para obtener información acerca de los alumnos y de los profesores respecto a sus comportamientos habituales o no, relaciones, actividades, discusiones, decisiones, participaciones, reacciones.

La observación es una acción que está presente desde el inicio de la investigación y lo que de ella surge es materializado en el diario de campo. Es a partir de la observación que se consolida la propuesta de investigación y se complementan las otras estrategias de recolección y análisis de la información.

### **5.5. Grupos de Discusión**

En estos grupos es el investigador quien provoca la constitución del grupo en una conversación: lo que de allí emerge surge de la conversación entre los participantes, y que a su vez se articula con una segunda conversación (aquella que surge entre el grupo y el investigador).

Para Krueger (1991), un grupo de discusión puede ser definido como:

Una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión. (p. 24).

En un grupo de discusión bien dirigido los participantes tienen la ocasión de escuchar las contribuciones de los demás, lo que puede aportar nuevos puntos de vista y ayudar a desarrollar más claramente las ideas de todos. En muchas ocasiones, la gente disfruta y aprende sobre si misma al participar en los grupos de discusión, ya que tienen la oportunidad de reflexionar en voz alta sobre sus percepciones personales sobre

determinados temas o eventos y a veces de obtener una nueva comprensión a través de interacciones con otros miembros el grupo. (Maykut- Morehause, 1999, p. 123).

Estos grupos de discusión se implementaron con los estudiantes del grado 3° A en diferentes momentos del proceso, se utilizó la técnica desde pequeños grupos de trabajo (4-6) y con el grupo en pleno; de estos surgen las metas y/o propósitos del periodo, así como los momentos y estrategias de evaluación.

## 5.6. Población

La población objeto de estudio de esta investigación son todos los estudiantes del grado tercero de la básica primaria de la Institución Educativa Aures y que corresponde a un total de 155 estudiantes distribuidos en 4 grupos de acuerdo como se esboza en el siguiente cuadro:

**Tabla 3.** Población

GRUPO	TOTAL DE ESTUDIANTES
3° A	38
3° B	39
3° C	39
3° D	39

La edad de los niños oscila entre los 8 y 11 años lo que en ocasiones afecta el trabajo grupal en tanto que los niños mayores tienen intereses distintos a los de los más pequeños. Los niños pertenecen a los estratos uno y dos pertenecientes a la comuna 7 de Medellín. Algunos de ellos muestran rasgos de agresividad que parten del contexto familiar y social al cual corresponden.

## 5.7. Muestra

La presente investigación se centra en un primer momento en la observación de las dinámicas institucionales y de aula. En el marco de las prácticas pedagógicas dicha observación y por lo tanto de investigación, se focaliza en el grupo 3<sup>o</sup>A con 38 estudiantes, 20 son niñas y 18 son niños. La muestra total de estudiantes del grado 3<sup>o</sup> A corresponden al 24.52% del total de la población.

Es importante reconocer que los niños pertenecientes a grupo 3<sup>a</sup> constituyen el objeto central de esta investigación en cuanto son ellos los que determinaran las pautas con el acompañamiento del investigador de lo que se pretende alcanzar a través de la implementación de estrategias de evaluación democrática, con ellos se hará evidente o no la viabilidad de las estrategias y la consolidación de una propuesta que favorezca el entorno institucional desde y hacia lo que se pretende desde el horizonte institucional que es además de ser una Institución inclusiva y líder en TIC, formar sujetos con capacidad reflexiva y crítica.

## 5.8. Desarrollo Metodológico

### 5.8.1. Etapa 1: Lineamientos Institucionales Sobre Evaluación.

- Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)
- Modelo Pedagógico Institucional (MPI)
- Plan de área de Ciencias Sociales (CS)

*¿Qué se hizo?*

Teniendo en cuenta que la investigación se desarrolla durante un año escolar, es importante aclarar que, durante el primer periodo académico se realiza la observación de las dinámicas y relaciones en el aula durante las clases de ciencias sociales, se hace un primer acercamiento con los estudiantes en relación a sus intereses y necesidades y se va definiendo la ruta de la investigación. Paralelamente se revisó la estructura del SIEE, del MP y del Plan de área de CS con base en la normatividad vigente (1290, competencias y estándares en CS).

Allí, se hace un primer rastreo y se encuentran algunas diferencias entre lo que se plantea en los documentos institucionales y la realidad del aula, en tanto la intencionalidad de formar ciudadanos autónomos tal como se plantea en el horizonte institucional, se carece de evidencias y acciones permanentes en el trabajo que se realiza en el aula. Para hacer visible ese análisis se utiliza una matriz que permite visualizar las falencias o inconsistencias del plan de área, desde esta matriz se articula lo encontrado en el SIEE y en el MP.

**Tabla 4.** Análisis documental

Análisis documental		Matriz de análisis plan de área de Ciencias Sociales		
CARACTERIZACIÓN				
COMPONENTE	CUMPLE	PARCIALMENTE	NO CUMPLE	OBSERVACIONES
Identificación	X			El plan de área de la institución educativa Aures presenta vacíos en el componente de caracterización. No tiene una tabla de contenido que sirva como hilo conductor del trabajo que allí se expone que le facilite al lector la búsqueda de sus elementos. No existe una introducción que ubique a los lectores en la intencionalidad del plan y las
Autores	X			
Presentación			X	



CARACTERIZACIÓN				
Tabla de contenidos			X	características económicas y socio-culturales en el contexto en el que se encuentra la institución. No se cuenta tampoco con un diagnóstico quede cuenta de la población de estudiantes que hay en el plantel así como de sus núcleos familiares, sus intereses y/o necesidades. Lo que permite preguntarse si el plan si está contextualizado al sector y a las necesidades de su comunidad educativa. Finalmente, no existe dentro de este componente las diferentes fundamentaciones, convirtiéndose así en una caracterización simple y limitada únicamente al nombre de la institución, el área, las personas que la elaboraron, los objetivos y un marco teórico que no da cuenta de alguna estructura conceptual. Ocurre lo mismo con la justificación en tanto se encuentra desarticulada de los componentes necesarios para su elaboración. El plan se encuentra fechado de 2013 - 2014.
Introducción			X	
Objetivos	X			
Justificación		X		
Diagnóstico			X	
Marco conceptual			X	
Marco legal			X	
MALLA CURRICULAR- METODOLOGÍAS- RECURSOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
COMPONENTE	CUMPL E	PARCIALME NTE	NO CUMPLE	OBSERVACIONES
Existe una planeación organizada que da cuenta de los estándares básicos de competencias que debe adquirir el estudiante de acuerdo al grado y nivel.		X		Se nombran algunos aspectos pero estos no parecieran estar articulados y organizados gradualmente de acuerdo al grado o nivel. Los estándares básicos se toman como procesos de conocimiento y las competencias sobre las que se desarrollan los contenidos son: analítica, investigativa, comunicativa, propositiva y juicio moral.
La planeación está organizada de forma gradual del grado primero a undécimo.		X		El plan está organizado desde el grado primero de básica primaria hasta el grado noveno de básica secundaria. Falta definir el trabajo en la educación media, incluso dentro de las observaciones y visita de auditoria se recomienda ajustar la intensidad horaria de tal forma que sociales deba ser vista en 10° y 11° porque no aparece.
Se visualiza dentro del plan de área correspondencia entre los contenidos y las competencias.		X		
El plan de área				No es claro la forma como el plan



<b>CARACTERIZACIÓN</b>				
<b>corresponde a los lineamientos básicos del área de ciencias sociales.</b>			X	incluye o se fundamenta a partir de los ejes generadores estipulados en los lineamientos curriculares.
<b>La cátedra de estudios afrocolombianos, así como las laborales, ciudadanas y constitución son evidentes dentro de la planeación.</b>			X	No aparece articulado, aunque existe el proyecto de afrocolombianidad, falta articular las competencias ciudadanas como trabajo integral con todos los grupos. No aparecen de forma concreta pero se deja entrever algunos elementos.
<b>Son evidentes las competencias del ser, saber y saber hacer.</b>			X	El plan de estudios se limita a nombrar categóricamente las competencias y los contenidos pero, no se expresa en términos de planeación organizacional su importancia y ejecución.
<b>Es evidente el desarrollo de las habilidades inter e intrapersonales.</b>		X		
<b>Las competencias ciudadanas se vinculan al currículo</b>			X	
<b>Los contenidos parten de lo procedimental, conceptual y actitudinal.</b>		X		La organización de los diferentes contenidos se organizan distintivamente a través de las competencias: analítica, investigativa, comunicativa, propositiva y juicio moral. Lo que no corresponde con los procesos de evaluación que se definen y se dividen en lo procedimental, conceptual y actitudinal de acuerdo con el SIEE.
<b>Se identifican por periodos lo que se debe cumplir según los estándares y los lineamientos</b>	X			
<b>Se incluye en el plan de estudios los enfoques etnoeducativos por niveles.</b>			X	
<b>El desarrollo del plan de área por grado o nivel se organiza a partir de preguntas problematizadoras</b>			X	No existe el desarrollo de los contenidos a partir de preguntas problematizadoras del área. Lo que sí es claro es que en el desarrollo y organización de las mallas por periodo donde se integran todas las áreas del conocimiento por grado, estas tienen como punto de partida una pregunta problematizadora desde donde las

CARACTERIZACIÓN				
				diferentes áreas aportan.
<b>La estructura del plan de estudios es coherente y su ordenada ejecución permite obtener los objetivos.</b>			X	
<b>Los criterios de evaluación son propuestos con el fin de que se vea reflejado el cumplimiento de los estándares y competencias.</b>			X	No existen dentro del plan criterios de evaluación. Existe un aparte denominado evaluación en el que se describe la importancia de la misma más no la forma concreta y específica como esta se propone para cada grado o nivel. Falta articulación de este componente con el Modelo Pedagógico y el SIEE.
<b>Se evidencian los indicadores de desempeño por grado o nivel.</b>		X		Es necesario ligar los estándares y competencias a los indicadores de desempeño de manera tal que exista una coherencia entre lo que planea y lo que se espera lograr.
<b>Los recursos propuestos corresponden a la dotación con la que cuenta la institución.</b>	x			
<b>La metodología propuesta da cuenta del modelo pedagógico institucional.</b>			X	No es evidente la metodología y lo que se expone como tal, se encuentra desarticulada del Modelo Pedagógico y el SIEE, además, con los faltantes que presenta el plan difícilmente puede hablarse de una puesta en marcha del modelo en el área de ciencias sociales.

Los hallazgos específicos de dicho análisis documental podemos observarlo en el siguiente cuadro:

**Tabla 5.** Hallazgos específicos de dicho análisis documental

- El plan de área de ciencias sociales de la institución al igual que los demás se encuentra en proceso de revisión y estructuración. Lo observado dista en algunos componentes de los solicitados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Aunque en la visita de supervisión académica se valora el proceso de ajustes.
- Aunque en este momento la institución se encuentra en revisión de sus planes, es importante darle prioridad para se articule a los procesos del aula, además, para que el trabajo de las malla sea completo, apropiado y significativo para los estudiantes lo primero es organizar los planes de área a la luz del contexto, el MP y el SIEE.

- Aunque desde el horizonte institucional se pretende formar un estudiante con capacidad argumentativa y propositivo, la esencia del trabajo pedagógico, las acciones desarrolladas con los estudiantes, y la estructura de los lineamientos institucionales distan un poco en la práctica de ese propósito. No hay una coherencia entre lo que se encuentra en los documentos y lo que se supone que el maestro debe hacer en el aula y está haciendo
- El plan de área debe organizar su estructura y ajustarse de acuerdo al contexto y el MP institucional, y el SIEE.
- La cátedra de afrocolombianidad no se encuentra articulada directamente dentro del plan de área. Aparece como proyecto institucional, pero no hay evidencias a la fecha del trabajo realizado.
- El MP y El SIEE están descritos y elaborados desde el 2009, pero requieren de ajustes propios de los cambios que ha sufrido la institución en términos de infraestructura, nuevas tecnologías, movilidad de educadores, incluso de los cambios propios del contexto y las formas en que los estudiantes se relacionan con el mundo.
- La fundamentación teórica tanto del SIEE como del MP requiere ser ajustada a las intenciones de la institución y que parecen visualizarse en el componente teleológico pero que no se integra a los demás componentes institucionales.
- Aunque existen algunas falencias en las mallas, la red conceptual por periodo es elaborada por los docentes del grado, basados en su “experiencia” y en lo que ya se ha trabajado en años anteriores.

## 5.8.2. Etapa 2: Hacia La Construcción De Espacios De Participación.

### *¿Qué se hizo?*

**Tabla 6.** Etapa 2

<b>Taller – Conversatorio (padres y estudiantes)</b>	Guía de preguntas
<b>Encuesta a padres</b>	Cuestionario

A. Luego de haber realizado la revisión del SIEE, el MP y el plan de área de CS, se pasa a la revisión detallada de los temas e indicadores (Ver anexo 1) y de la red conceptual para el tercer periodo académico (Ver anexo 2) con el objetivo de identificar los contenidos que están propuestos desde el mismo plan de área de CS. Seguidamente se establece un dialogo más directo con la maestra y los estudiantes para reconocer su percepción de la evaluación. Del resultado de ese dialogo, de lo descrito en la etapa uno y de la constante interacción en el aula se materializa el problema de investigación.

A continuación se describen las respuestas de los niños en la entrevista realizada:

**Tabla 7.** Respuestas de los niños en la entrevista realizada

<b>Categorías</b>	<b>Entrevistado 1</b>	<b>Entrevistado 2</b>	<b>Entrevistado 3</b>	<b>Entrevistado 4</b>
<b>Concepto de evaluación</b>	“La profe va a evaluar el tema y va a ver si sí hemos entendido bien el tema para poder continuar con otro tema”	“Yo me pongo a repasar lo que explican o del cuaderno las tablas.”	“Que tengo que estudiar y esforzarme.”	“Se hace para evaluar el conocimiento que uno tiene.”
<b>Utilidad de la evaluación</b>	“La evaluación sirve para evaluar que el niño sí esté atento a lo que la profe enseña en la clase, para saber si tiene algún problema, por si no le entiende a la profe o no le escucha.”	“Entiendo que nos van hacer un examen para sacar notas mejores.”	“Para aprender más. En muchas veces la profesora nos dice cuál era la respuesta correcta y así sabemos más.”	“Para saber que tanto conocimiento tengo yo o mis compañeros.”
<b>Técnicas e instrumentos de evaluación</b>	“Nos evalúan con preguntas sobre temas trabajados.”  “Nos hacen evaluación obviamente sobre los temas trabajados también nos hacen la autoevaluación.”	“Nos evalúan los exámenes, los cuadernos y las actividades.”	“Individuales y con unas hojas, y no podemos ver de los cuadernos porque es trampa y nos ponen cero.”	“Por ejemplo ella nos escribe en el tablero que es el clima y uno responde.”
<b>Emociones y/o sentimientos que genera la evaluación</b>		“Susto porque me da miedo sacarla mala”	“Un poco de miedo porque me da susto y como tensión, porque a mí siempre me gusta ganar los exámenes, ya que soy una niña juiciosa.”	“Siento emoción y preocupación por que de vez en cuando o estudio y a veces las evaluaciones son fáciles y las gano porque memorizo lo de las clases, y cuando las hago ya no tengo tanta preocupación”

De acuerdo con la tabla, encontramos que los niños entienden la evaluación como un momento, espacio, acción guiada por el maestro que le permite saber que tanto han aprendido o no en relación con los temas vistos, esto implica que deben estudiar y repasar lo trabajado durante un tiempo específico del periodo. Dicho proceso (la evaluación) le permite al maestro saber si el niño ha aprendido o no, si tiene problemas, si entendió o si adquirió el conocimiento requerido; lo hace a través de exámenes escritos, la revisión del

cuaderno y las actividades de clase, lo que produce a su vez sentimientos de temor, ansiedad, miedo y/o preocupación.

Lo anterior, implica que la evaluación sigue siendo un proceso impuesto por el maestro y al que los niños responden en ciertos periodos de tiempo durante el periodo académico, pero a su vez exige otras formas de evaluar e interactuar en el aula, de forma tal que el proceso no solo de evaluación sino también de enseñanza – aprendizaje se transforme. Allí no hay formación desde la crítica y mucho menos se propende por la formación de ciudadanos autónomos. El estudiante sigue siendo un receptor del conocimiento, que esporádicamente participa de espacios definidos por el maestro.

En el dialogo con la maestra cooperadora, Ángela Acevedo (2015), se encuentra que comprende la evaluación como “un proceso de retroalimentación y de conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Esto lo logra:

Siempre que hago un repaso de lo que voy a evaluar, casi siempre les aviso cuando voy a evaluar el tema, sé que muchos niños no tiene mucho acompañamiento en la casa, que sus intereses son llegar e irse para la calle o están solitos, pero antes de la evaluación hago un repaso de lo que voy a evaluar, es más les respondo la evaluación con ellos en grupo y ya luego vuelvo y les aplico las mismas preguntas a ellos solitos o a veces se las hago en parejas o en grupos o les doy una ficha con actividades donde ellos resuelvan el tema que se vio

La maestra hace mucho énfasis durante el dialogo que ella está constantemente retroalimentando lo aprendido y está enfocada en que el niño aprenda el tema a través de diversas actividades. Lo verbalizado por la maestra es observable en clase pero sigue

haciéndose énfasis en lo que como maestros de acuerdo con las orientaciones curriculares los niños deben aprender. Además, no se tienen en cuenta todas las estrategias formuladas desde mismo MP, estas siguen siendo mínimas en cuanto no se posibilitan espacios permanentes de participación.

De otro lado, de acuerdo con lo que establece el componente teleológico de ser una institución que respeta la diversidad y es inclusiva, la maestra cooperadora hace las adecuaciones que considera pertinente a cada estudiante según las orientaciones de la maestra del aula de apoyo. En relación a esta situación que se presenta en el aula la maestra Acevedo expresa que: “La orientación es que a ellos se les trabaja con un ritmo más lento y se les hacen unas adecuaciones en las actividades de clase” Sin embargo, no se evidencia una evaluación por ejemplo de periodo con dichas adaptaciones. Lo que se hace es por ejemplo, que si hay un estudiante que no sabe leer, uno de los alfabetizadores lee la evaluación y el estudiante señala la respuesta que considera correcta.

En estos aspectos descritos por la maestra y las observaciones realizadas previamente, encontramos que desde el discurso se plantea un ideal, pero en la práctica los maestros tenemos falencias en promover estrategias que vinculen al estudiante directamente con el aprendizaje, un aprendizaje que está ligado a sus gustos, intereses, necesidades, y contexto social y familiar.

**B.** En un segundo momento, luego de haber hecho el dialogo con estudiantes y docente, se socializa con los niños los temas y conceptos a trabajar en el periodo, delimitando aquellos que ya se habían abarcado y aquellos que habíamos iniciado a discutir en clases. Se exponen la dinámica para el tercer periodo académico donde se hace énfasis en que ellos asumirán un papel muy importante dentro del proceso de

enseñanza – aprendizaje<sup>3</sup>. Se conviene que para el próximo encuentro en común acuerdo se definirá: lo qué se quiere aprender, cómo se hará ese aprendizaje, que se requiere por parte del maestro y los estudiantes y finalmente cómo evaluar el proceso individual y grupal.

C. Se expusieron en el tablero los temas definidos en la malla y la red conceptual. Luego a través de las preguntas-guía (ver el cuadro) se fue articulando eso que se quería profundizar con lo que ya estaba definido desde el plan de área en Ciencias Sociales y la red conceptual. Por grupos de trabajo (grupos de discusión de 4 estudiantes) los estudiantes socializaban y discutían lo que deseaban aprender. Lo dialogado en cada subgrupo se consignaba en el tablero de clases y desde allí se acordó aquello que en común acuerdo respondía a lo que la mayoría había discutido.

**Tabla 8.** Preguntas guía.

A. ¿Qué se ha trabajado en el área? “El clima, los relieves, el barrio, las normas, el gobierno escolar, el país, las regiones”
B. ¿Qué es lo que más les gusta del área? “hacer carteleras, y las maquetas”
C. De acuerdo con los temas trabajados y los temas que aún faltan ¿qué desean aprender? Sobre los sitios turísticos, sobre las diferencias (la diversidad) y los pueblos indígenas (casi nunca hemos hablado de eso)
D. ¿Cómo aprenderlo? “Haciendo las tareas, hablando en clase, participando, preguntando...”
E. ¿Cuáles son los compromisos personales? “Estudiar, respetar, escuchar y ayudar”
F. ¿Qué podemos evaluar? “todo lo que hacemos en clase, las tareas, si escuchamos, respetamos, el trabajo de la clase”
G. ¿Qué podemos tener en cuenta para la evaluación? “La participación, el buen comportamiento, las actividades, el orden, que este bonito lo que hacemos, que se entienda, que hablen bien (por ejemplo cuando estén exponiendo o preguntando)”

En las respuestas de los estudiantes emerge una cierta lógica entre lo que se planea y desarrolla en el aula, además de las estrategias llevadas cabo por la maestra. Pero dichas

<sup>3</sup> Las actividades y estrategias desarrolladas durante el proceso de investigación, se encuentran esbozadas en la unidad didáctica desarrollada en el marco de las prácticas pedagógicas. Ver en anexos (anexo 16)

estrategias no corresponden como ya se ha mencionado a lo que plantea el MP desde el enfoque crítico social, sino que parten del interés de la maestra, su experiencia docente e intercambios pedagógicos con otros maestros.

De otro modo, y validando la importancia de crear diálogos de participación y construcción colectiva en el ser, el conocer y el hacer dentro del área de Ciencias Sociales, se inició el trabajo con padres y estudiantes a través de la estrategia de grupos de discusión. Con esto, se logró definir las metas (ver cuadro de metas) del periodo con relación a los contenidos y que luego fueron materializadas a través de una cartelera ubicada en el aula de clases (Anexo 3: fotos cartelera). En dicho proceso de consolidación los niños se mostraron paulatinamente más participativos; el mayor interés se vio centrado en lo que corresponde a las diversidades, resguardos indígenas y sitios turísticos de las regiones.

**Tabla 9.** Metas

**Metas:**

- Conocer sobre las comunidades y resguardos indígenas.
- Ubicar algunos sitios turísticos de las diferentes subregiones.
- Conocer sobre la economía de las subregiones.

**¿Cómo aprenderlo?**

- Exposiciones.
- Debates.
- Consultas.
- Mapas.
- Videos.

**Compromisos personales:**

- Entregar las actividades.
- Hacer aportes.
- Prestar atención.
- Escuchar.
- Participación.
- Ayudar a los compañeros.

**¿Qué se evalúa?**

- Evaluaciones orales y/o escritas.
- Consultas o talleres.
- Exposiciones.
- Plegables.

**¿Qué se va a tener en cuenta en la evaluación?**

- Seguir los acuerdos.
- Participación en clase.

- Puntualidad.
- Buena presentación en la entrega de compromisos

Vale la pena aclarar que en este ejercicio de participación y construcción no todos los niños se muestran interesados y motivados, el ejercicio de reflexión sobre aquello que deseaban aprender y que quedó como punto para socializar no fue llevado a cabo por todos. Sin embargo, en el momento de crear la lluvia de ideas en el tablero, ir cediendo la participación y poniendo la voz en los estudiantes, el nivel de participación iba aumentando. Luego, con la creación de la cartelera y la participación directa de la construcción sobre lo que se deseaba trabajar en las clases, bajo la responsabilidad y el compromiso de cada uno, la motivación va aumentando.

**D.** En un tercer momento, con los padres de familia y a partir de las preguntas guías se abre la discusión (ver cuadro de preguntas) por grupos de padres (grupos focales) sobre la importancia y pertinencia de los acuerdos realizados con los estudiantes. Los padres reafirman los acuerdos hechos previamente con los estudiantes y aprueban las actividades diseñadas opinando que la forma como serán abordadas son pertinentes para la edad y grado. Recomiendan que las actividades grupales se realicen dentro del aula de clases debido a las múltiples dificultades que se presentan para reunirse por fuera. Así mismo surgen preguntas en relación a lo que les compete a ellos y a los niños durante el periodo:

- Pregunta: “¿El número de horas de clases de sociales aumenta o se maneja el mismo horario?”

Al respecto se aclara que se sigue con la misma intensidad horaria pero que en caso de requerir algunas sesiones extras, la maestra cooperadora ha facilitado los espacios

necesarios para alcanzar los objetivos propuestos no solo desde la investigación, sino también desde los acuerdos hechos con los estudiantes.

- Pregunta: “¿Lo que corresponde a materiales y fotocopias ingresa en lo que ellos envían desde el inicio del año escolar?”

Por supuesto que el material de copias, block y elementos generales entran dentro de lo acordado, pero quizás haya que hacer una pequeña inversión con cartelas o material en el trabajo final que es la feria de la antioqueñidad. Eso depende de los acuerdos a los que llegue cada grupo de niños y del acompañamiento que ustedes como padres les ofrezcan.

- Pregunta: “¿La evaluación corresponde igual a lo que venían haciendo: es decir, van a haber evaluaciones escritas, de periodo, el cuaderno y las tareas?”

Algunas estrategias de evaluación como ya les expliqué van a cambiar, pero se mantienen igual las actividades para el hogar, el cuaderno como instrumento para registrar las notas de clase, complementar dudas y llevar el registro de la autoevaluación.

- Pregunta: “¿Es posible participar de las diferentes actividades, por ejemplo la feria: nosotros podemos venir, nos dejarían ingresar?”

Sería lo ideal, el objetivo es que ustedes participen y se involucren con todo el proceso, las recomendaciones y acuerdos a los que se están llegando fortalece las actividades planeadas con los niños. Así que quienes deseen pueden participar de la actividad de la feria que es la actividad macro y que recoge lo trabajado durante todo el periodo.

- Pregunta: “¿Es posible que nos envíen las fechas de las actividades a realizar, los compromisos y los materiales que requieren?”

Sí señor, en la próxima sesión terminaremos de ajustar con la maestra y los niños el cronograma y se los enviaremos a ustedes, recuerden igual que a veces por situaciones que resultan en el periodo, el cronograma está sujeto a cambios.

- Pregunta: “¿Los formatos de los que se hablan los niños los tendrán en el cuaderno?”

El formato de autoevaluación se entregará a cada uno para que pueda hacer los respectivos registros al finalizar las clases. Lo que corresponde a la coevaluación y evaluación entre pares se desarrollarán en clase, igual previo acuerdo con los estudiantes.

Se evidencia interés de los padres por la propuesta de trabajo, fueron participativos y propositivos durante el encuentro, y en el desarrollo del cuestionario se evidencia que para ellos es importante conocer lo que sus hijos hacen en la escuela.

**Tabla 10.** Preguntas guía para el dialogo con los padres

**Preguntas guía para el dialogo con los padres:**

Inicialmente se hace la presentación del maestro en formación, la intencionalidad del encuentro y algunas pautas del proceso investigativo. Se aclara que dentro de las nuevas estrategias se considera primordial la participación de ellos en el proceso de reconstrucción de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el grado 3° A y luego se hacen preguntas alrededor de la evaluación. A continuación se encuentran las preguntas y las respuestas que los padres dieron con mayor frecuencia:

- A. ¿Qué entienden por evaluación?
- “Preguntar sobre lo que están trabajando”
  - “Hacer las tareas”
  - “Hacer exámenes”
  - “Es mirar si los niños saben, si están aprendiendo o tienen que estudiar más”
- B. ¿Creen que es importante evaluar o evaluarnos?, ¿Por qué?
- “Sí, porque así sabemos si los niños saben o no”
  - “Sí, pero no siempre y que les digan cuando para que ellos estudien en la casa”
  - “A veces, pero que cuando no venga la pueda hacer para no perder esa nota y que no vaya a perder la materia”
- C. ¿Saben que es el SIEE? ¿Lo conocen?
- “No sabemos”
  - “yo creo que la otra ve no dijeron, pero no me acuerdo”
  - “Es la evaluación del colegio” “Es como lo que hacen los profesores en el salón”
  - “Es como califican”
  - “Es saber si saco bien o mala nota” “Eso lo explicaron en una reunión pero no me acuerdo cuando”

- D.** ¿Sus hijos les han mencionado algo sobre el trabajo que viene realizándose en el área de CS?
- “La mía sí, dice hace tiempo que hay un profe nuevo y que hacen cosas divertidas, como iguales pero diferentes”
  - “No, no me ha dicho nada”
  - “La verdad no recuerdo”
  - “Que ellos hicieron lo que van a estudiar”
  - “Que les va a tocar a ellos evaluar a ellos y a los compañeros y al profesor”
- E.** ¿Qué opinan del trabajo propuesto para el periodo?
- “Se ve muy interesante, hay que apoyarlos para que lo hagan bien”
  - “Yo me siento bien de que nos tengan en cuenta para lo que nuestros hijos van a hacer en clase”
  - “Bueno”
  - “Es bueno por ejemplo que usted sabe lo que queremos y nosotros sabemos lo que ellos quieren y así demás que aprenden más”
- F.** ¿Qué propuestas y/o recomendaciones tienen al trabajo iniciado con los niños?
- “Que se nos informe si los niños no están haciendo lo que deben”
  - “Pedir con tiempo el material”
  - “Que se nos mantenga informados”
  - “Que los trabajos traten de hacerlos acá”
  - “Que lo que es en grupo sea en el colegio porque ellos no se pueden reunir por fuera”
  - “Si nos pueden avisar con tiempo si podemos asistir a las actividades para que los que trabajamos pidamos permiso.”

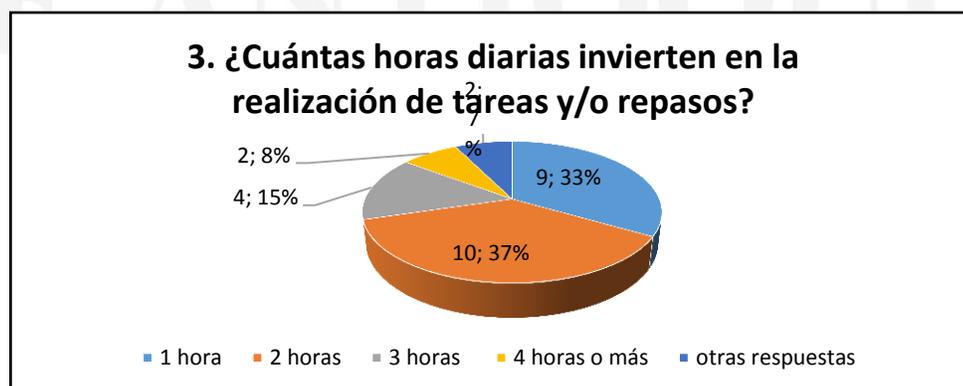
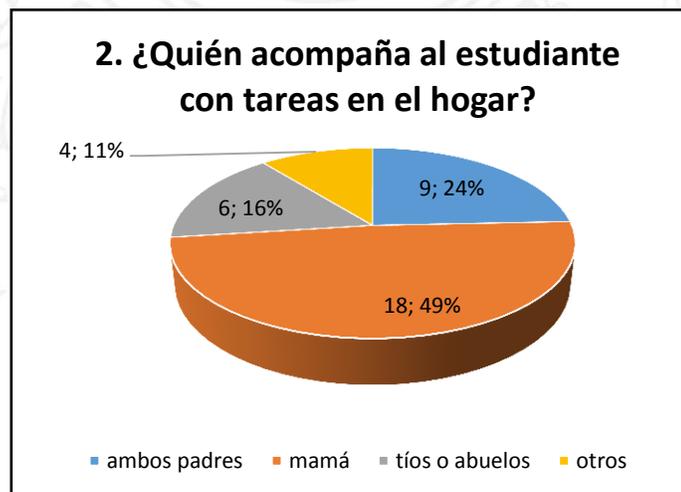
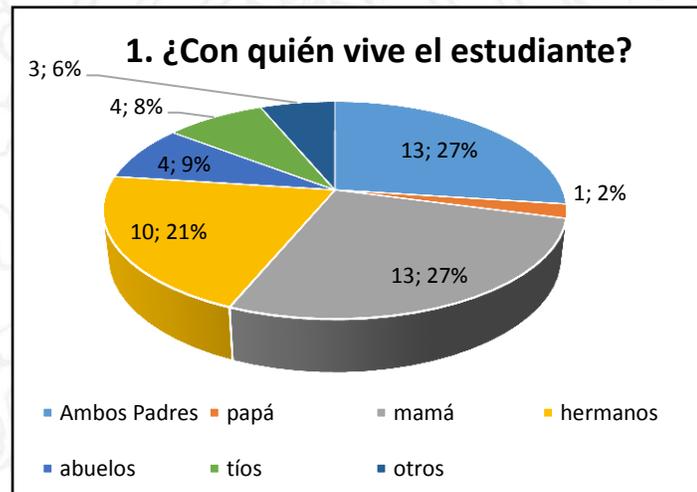
Durante el dialogo y el encuentro con los grupos de padres se destaca el interés de la mayoría de ellos por los acuerdos establecidos con los niños, el compromiso y el interés que desde casa muestran en el área y ante todo por tenérseles en cuenta como padres en dicho proceso. Aunque no se podría afirmar que todos, pero si una gran mayoría (aproximadamente 20) de los 27 padres asistentes participaron en el dialogo que se llevó a cabo y cabe destacar que fueron muy reiterativos en el hecho de que las actividades sean realizadas en el aula.

**E.** Finalmente, durante el encuentro con los padres se aplica una encuesta (anexo 4: formato encuesta) que sirve como insumo para identificar la percepción que tienen de la evaluación y de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Los padres asistentes (27 padres de 38) se comprometieron a acompañar el proceso de los estudiantes y participar del cierre del proceso al finalizar el año escolar con la actividad

de la “Feria de la Antioqueñidad”. (anexo 5: fotos reunión con padres). Así mismo, se firma la autorización para que las fotos y/o trabajos de los estudiantes puedan ser publicados y utilizados dentro de la presente investigación. (Ver Anexo 6: Formato permiso).

En la encuesta aplicada se encuentra que:

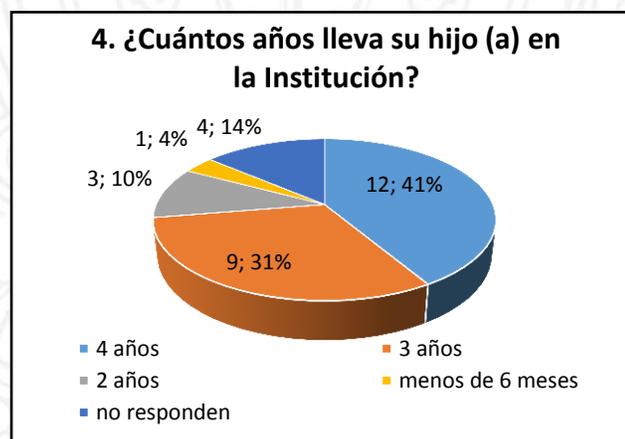
**Gráfico 1.** Respecto a la conformación del hogar de los estudiantes



La mayoría de los estudiantes viven con uno de sus padres y/u otro familiar, por lo que los hogares nucleares son pocos. Así mismo, aunque la mayoría de los padres afirman que los niños pasan la mayor parte del tiempo con la madre y que dedican dos horas diarias a las tareas, el trabajo que es enviado para el hogar es resuelto por muy pocos.

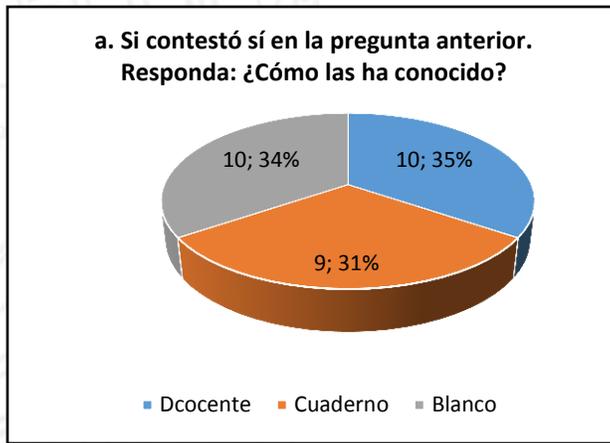
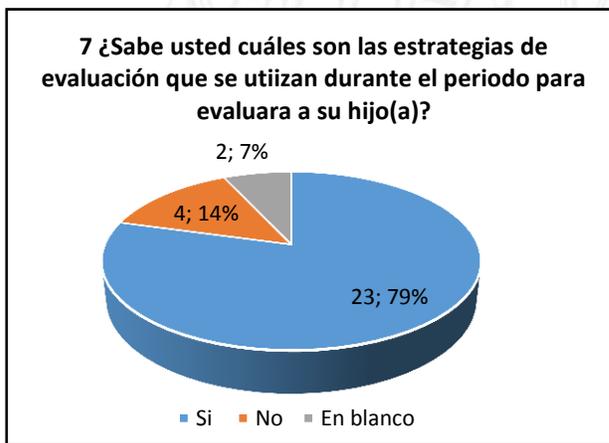
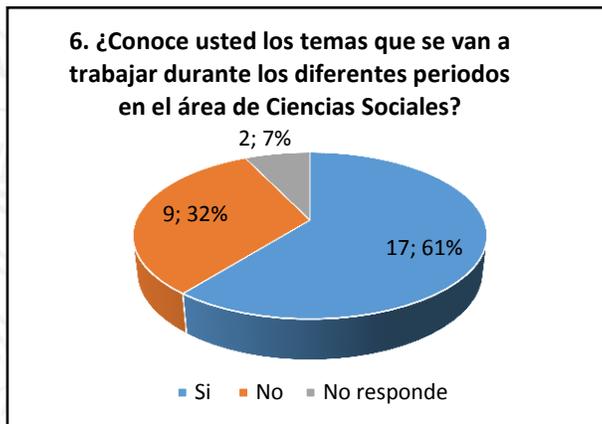
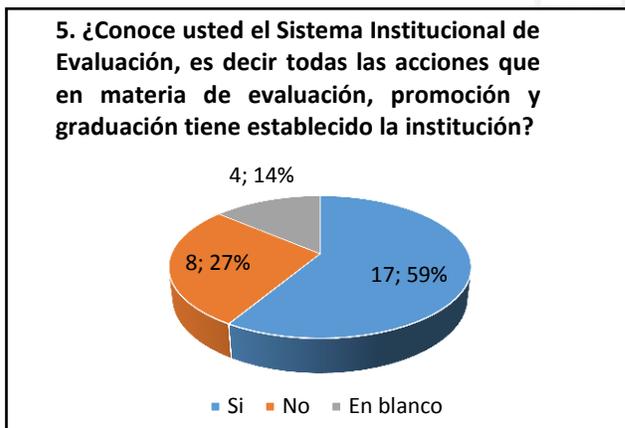
Además, las condiciones familiares de la mayoría no solo a nivel económico y social sino también emocional, que se fundamenta desde el entorno familiar afecta la participación, disposición e interés de los niños, factores que fueron necesarios tener en cuenta en las actividades a desarrollar.

**Gráfico 2.** Respecto al tiempo de formación dentro de la institución



Aunque la mayoría de los padres no supo definir el tiempo que llevan los estudiantes en la institución, es claro que un porcentaje de ellos lleva más de dos años en el plantel por lo que ya debería estar claro para los padres y los niños aspectos como: objetivos institucionales, nivel de exigencia escolar, periodos académicos, estrategias de enseñanza, evaluación y aprendizaje (algunos de estos pueden encontrarse en el SIEE).

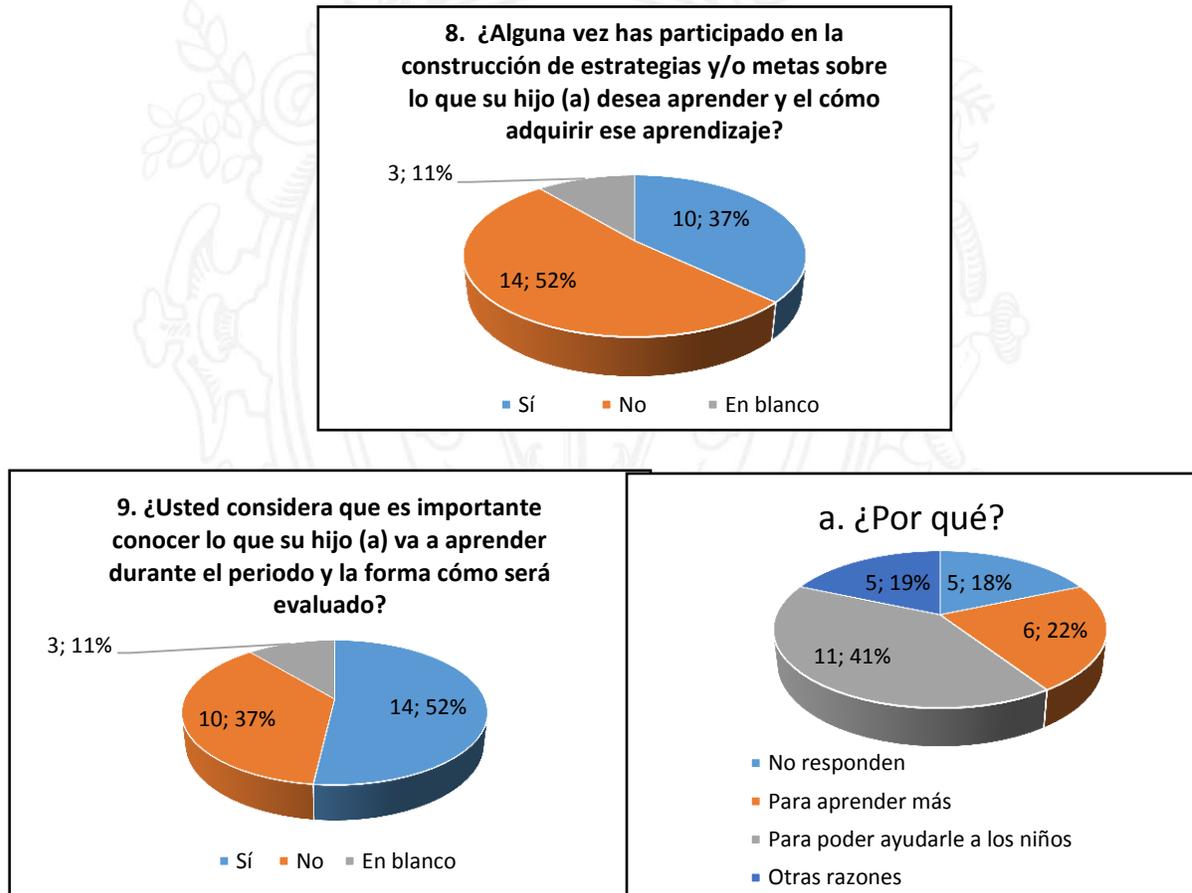
**Gráfico 3.** En relación con los lineamientos institucionales en términos de evaluación



En esta categoría encontramos que los padres afirman conocer el SIEE, los temas a abordar en el periodo y las estrategias de evaluación. Sin embargo, esto es contradictorio ya que en la primera parte del encuentro ellos no manifiestan con tanta seguridad conocer estos componentes. De esto podemos deducir que las respuestas de la encuesta se encuentran sujetas al dialogo realizado con los padres en la primera parte del encuentro, así mismo permite comprender que en realidad los padres no participan directamente del proceso y que aunque se les habla del SIEE al iniciar el año escolar, ellos no tienen claro en que consiste, ni cómo funciona. Los temas se escriben en el cuaderno pero como ya se mencionó son presentados por el maestro a los estudiantes (es impuesto), no hay un proceso

de socialización que favorezca realmente la participación de todos los agentes que intervienen directa o indirectamente en el acto educativo.

**Gráfico 4.** Respecto a la participación de los padres en el proceso de evaluación



Como es evidente, la mayoría de los padres manifiestan no haber participado de la construcción de las estrategias y/o temas a trabajar con sus hijos durante el tiempo que llevan escolarizados. Aun así consideran que es importante ya que les permitirá “aprender más”, “ayudarlo a los niños”, entre otras razones, que finalmente le permita a sus hijos mejorar y avanzar, pero que en ese proceso ellos se sientan a gusto y con compromiso de trabajar. Cuando el niño se involucra la actitud frente a las actividades que se desarrollan en

clase tiende a cambiar. Tal como lo expone un padre de familia. “Me gusta que les pongan cosas diferentes para que aprendan sin aburrirse y que les dé ganas de venir a estudiar”.

**Gráfico**  
de los padres

5.



Compromiso

En relación al compromiso de los padres, se nota una tendencia a acompañar a los chicos en el proceso, con aclaraciones como que “es importante para su formación”, “mejora el interés por estudiar”, “le ayuda en su aprendizaje y puede aprender más”, “para que logre ser una gran profesional y más comprometida con lo que hace”. Además, exponen que esto les permitirá a ellos estar más pendientes y participar de lo que los niños hacen en la escuela, lo que implica no solo un compromiso por parte de los niños sino también de los padres.

Vale la pena resaltar que durante la revisión de las respuestas, se encuentra que uno de los padres de familia expresa que: “yo me comprometo siempre y cuando sea enviada una nota por el profesor con anterioridad para yo prepararla con tiempo. Gracias.”

Lo anterior es importante tenerlo en cuenta, en tanto que le exige al maestro una planeación organizada, que el proceso de socialización se realice desde el inicio y se entregue el cronograma, aclarando nuevamente que éste se encuentra sujeto a cambios. Así

podríamos garantizar un mayor porcentaje de participación por parte de los padres y/o acudientes de los niños en las diversas actividades escolares.

### 5.8.3. Etapa 3: Consolidando La Evaluación Democrática En El Aula.

**Tabla 11.** Etapa 3

<b>Conversatorio – Taller de discusión con estudiantes</b>	Guía de preguntas
<b>Autoevaluación</b>	Formato
<b>Coevaluación</b>	Criterios de valoración
<b>Evaluación entre pares</b>	Criterios valoración

#### *¿Qué se hizo?*

A partir de los formatos definidos en el Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante (SIEE) y del diálogo con los niños y niñas del grado 3<sup>a</sup>, se organizan los formatos para cada una de las estrategias de autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales, así como los momentos en que se emplearán.

#### *Para la Autoevaluación:*

- Se realizó un **conversatorio** con los estudiantes para dialogar en torno a las siguientes preguntas: ¿de quién es la responsabilidad de aprender?, ¿cómo sé si estoy aprendiendo?, ¿qué debo mejorar en mi aprendizaje? Se registraron las respuestas en el tablero y se subrayaban las que iban presentando mayor frecuencia. Observemos:

**Tabla 12.** Para la autoevaluación

<b>¿De quién es la responsabilidad de aprender?</b>	“pues a veces mía y a veces de mi mamá porque yo a veces le digo que tengo que hacer algo y se le olvida y no ayuda” “de nosotros” “de los compañeros y de nosotros porque a veces nos ponen a trabajar en grupo y no trabaja uno o yo o los otros amiguitos”
<b>¿Cómo sé si estoy aprendiendo?</b>	“Y para saber si estamos aprendiendo eso se sabe cuándo ganamos la nota, por ejemplo de la tarea o del examen o cuando les entregan las calificaciones a los papás” “el que es muy perezoso y no hace nada pues no aprende”, “sino escribe en el cuaderno o trae lo que la profesora pide”.
<b>¿Qué debo mejorar en mi aprendizaje?</b>	Los niños exponen: “no parame mucho del puesto, es que yo a veces me paro y no hago la actividad”, “hacer lo que la profesora nos dice”, “ser más respetuosa”, “no hablar cuando la profesora está explicando”, “mejorar el orden y los cuadernos”.

A partir de dichas preguntas los niños expresan que los profesores y los papás les enseñan “cosas” y que ellos son los que aprenden, pero que a veces aprenden unas cosas y otras no.

Entre lo que deben mejorar se puede identificar que en ninguna de las expresiones anteriores se hace énfasis en la participación, en la construcción colectiva, en el respeto y mucho menos en la creación de acuerdos para el desarrollo de la clase, en la creación de propuestas, la argumentación o la crítica constructiva al trabajo propio y/o de los compañeros.

De acuerdo con lo descrito, podríamos afirmar que la forma como el niño se relaciona con la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje sigue estando enmarcado en un concepto de dominación establecido por el mismo sistema económico y político. Tal como lo expresa López (2014), nombrando a (Bourdieu, 1991) y refiriéndose específicamente a la evaluación: “Las evaluaciones también se pueden percibir como instrumentos simbólicos e ideológicos para mantener las estructuras sociales de la clase élite, la cual usa las

evaluaciones para mantener y conservar su lugar en la sociedad” (p. 130). Esa concepción de la evaluación que se encuentra sujeta al mismo tiempo a procesos de enseñanza-aprendizaje, dista de la intencionalidad de esta investigación, en cuanto lo que se pretende desde la evaluación democrática es convertir al estudiante en protagonista de su propio proceso, que él sea al mismo tiempo constructor y evaluador, lo que transforma notablemente las relaciones entre maestro y estudiante y la posición de este último frente al conocimiento.

- **Formato de autoevaluación:** El formato es el resultado del dialogo y el acuerdo con los estudiantes, se parte de la guía que existe en la Institución Educativa (el formato de autoevaluación de la institución se aplica en la semana 10 u 11 de cada periodo y no durante todo el proceso como propone la investigación), en tanto punto de referencia y además para comparar lo existente (ver anexo7) con la propuesta realizada en la investigación. En este formato se busca que el estudiante realice una reflexión en cada clase a partir de las actividades que se desarrollan, que observe su propio compromiso a la luz de los acuerdos y metas que se realizaron al inicio del periodo. Permite evaluar su proceso dentro de la clase, sus responsabilidades en casa, pero también establecer nuevos acuerdos sobre la forma en que puede mejorar sus falencias. Abre el espacio para realizar observaciones sobre las acciones del maestro sin que se sienta que sólo él (el estudiante) es responsable de lo que acontece en la clase. Esto bajo la premisa de que el proceso de enseñanza – aprendizajes es responsabilidad tanto del maestro como del estudiante: La evaluación debe ser en su misma esencia un acto participativo entre estudiantes y maestros, una acción consensual más que sancionatoria. Porque, “así como hablamos de un aprendizaje significativo, debemos

hablar de una enseñanza significativa” (Ministerio de Educación Nacional-Documento N° 11, 2009, p. 24). Lo anterior va en línea con el objetivo de formar ciudadanos autónomos, lo cual será posible siempre y cuando se le permita participar de su proceso y hacerlo responsable de lo que acontece en y desde él. (Anexo 8: rubrica de autoevaluación)

**Tabla 13.** Formato de autoevaluación

FECHA	Respeto la clase	Participó Activamente	Respeto lo que dicen el profesor y/o mis compañeros	Solicito ayuda cuando no comprendo	Me esfuerzo por cumplir las metas acordadas	Realizo las actividades desde la casa	¿Cómo me sentí hoy?	¿Cómo puedo superar mis dificultades?	¿Qué aprendí hoy?	Le quiero decir a mi profe que...

- En el **cuaderno** (concebido como un **diario** de registros), el estudiante describe cómo se siente, que aprendió, que debe mejorar, cómo puede superar sus dificultades y lo que quiera expresarle al maestro frente a lo acontecido en la clase. Esto en la medida que debemos tener presente que “La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente” (Calatayud, 2002). (Anexo 9: evidencias del trabajo en el cuaderno).

- **El Portafolio:** El portafolio hace referencia a los trabajos, actividades desarrolladas por el estudiante en la clase o de forma extracurricular para profundizar,

aclarar o mejorar el proceso de aprendizaje, y que se llevan a cabo con la orientación del maestro. Este instrumento permite recoger información sobre los avances del discente y le da al maestro y al mismo estudiante herramientas para hacer un seguimiento al proceso.

En el contexto de la Institución Educativa Aures, el cuaderno se constituye al mismo tiempo en diario y portafolio, además los niños utilizan una carpeta donde guardan las actividades realizadas en hojas de block, de consulta o de ampliación de algún tema, este último se hace de forma voluntaria y pueden ser textos, imágenes, cuentos, entre otros.

En esta tercera etapa la consolidación del formato de autoevaluación y la participación de los estudiantes en su construcción, les permitió irse apropiando del proceso. Sin embargo, al inicio, el registro de lo que pasaba en cada clase, de lo llevado a cabo y de lo que quedaba pendiente tomaba mucho tiempo, convirtiéndose incluso en un momento para que algunos jugaran o se distrajeran con facilidad ante la falta de comprensión y asimilación para realizar este tipo de actividades.

El último componente referente a las acciones del educador en el aula y que implicaba que ellos debían hacer sus propias recomendaciones al maestro, generó temor e incluso la mayoría evadía este ítem, lo que deja entrever que aun en los niños persiste temor frente a lo que ellos opinan, piensan o proponen y a la forma en que el maestro pueda reaccionar. Luego de que empieza el proceso de escritura y la construcción conjunta de eso en lo que estudiante y maestro pueden mejorar, se genera otro tipo de relaciones basadas en el respeto, la confianza y el reconocimiento del otro.

### ***Para la coevaluación***

**La coevaluación:** se realiza en dos momentos, a mediados del período y al finalizar. A partir de la observación de las acciones que realiza el estudiante en el aula, el formato de autoevaluación, su compromiso con las actividades, su participación y disposición en el aula, se realiza un dialogo donde se resaltan en un primer momento los aspectos positivos y finalmente lo que se debe mejorar y cómo se puede lograr. Sin embargo, dentro del mismo proceso de enseñanza –aprendizaje se hace al finalizar la clase la retroalimentación de lo trabajado y lo que con base a los acuerdos se debe mejorar. (Anexo 10: Fotos estudiantes, algunas observaciones en el cuaderno de clases,).

El proceso de coevaluación exige en el maestro observar con claridad las acciones y gestos del estudiante, acercarse a él y favorecer una relación de confianza. Así mismo, utilizar un discurso acorde con la edad del estudiante, reafirmar los aspectos a mejorar partiendo de las fortalezas y definir los momentos de ese dialogo de tal forma que sea significativo para el estudiante.

### ***Para la evaluación entre pares***

Durante todo el proceso los niños van adquiriendo la capacidad de dialogar con sus compañeros y realizar observaciones no sólo de sus acciones sino también de los demás. Se definen en común acuerdo cuáles son las actividades que estarán mediadas por esa evaluación entre pares. Este proceso se basa en una guía donde se resaltan aquellos aspectos que son importantes valorar y sobre las cuáles se harán las recomendaciones necesarias. Estas actividades son:

- A. Elaboración del plegable. (anexo 11: algunos plegables)

B. Collage de la diversidad. (anexo 12: algunos collages elaborados por los estudiantes)

C. Carrusel de saberes. (anexo 13: fotos de la actividad)

D. Exposición subregiones. Se divide en dos etapas. Primera: se realiza en el aula de clases como un primer momento de preparación para la socialización final. La segunda se realiza al finalizar el periodo con los educadores y demás estudiantes de los grados terceros y las directivas de la institución. (anexo 14: fotos de la actividad)

Los ítems que se tendrán en cuenta en esa valoración de las actividades llevadas a cabo por los estudiantes, son los construidos con ellos al iniciar el periodo:

A. Seguir los acuerdos.

B. Participación en clase.

C. Puntualidad.

D. Buena presentación en la entrega de compromisos

Además de los siguientes:

A. Qué responda a las orientaciones que se exponen para su elaboración.

B. La exposición debe ser clara y concisa.

C. Seguir las recomendaciones dadas por los compañeros y hacer los ajustes necesarios, volviendo a presentar el trabajo o actividad asignada. (Anexo 15: formatos)

La evaluación entre pares en el desarrollo de las actividades mencionadas, permitió a los estudiantes mostrar avances significativos en las clases de acuerdo con las acciones que se iban desarrollando. La exposición en la “Feria de la Antioqueñidad” por ejemplo, fue la consolidación del trabajo realizado en el periodo, cuando se hizo la

presentación en pleno con los demás estudiantes de tercero, los niños hablaron con mayor seguridad, y aunque se mostraban temerosos el material y el discurso era mucho mejor después de haber socializado al interior del aula y haber hecho las correcciones respectivas. Esto demuestra que las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación deben ir en una misma línea.

Es importante mencionar que en el último encuentro con los niños se dialogó sobre lo realizado en el periodo, allí manifestaron que habían aprendido y disfrutado con lo que ellos mismos habían decidido hacer y que fue consolidado en las metas del periodo y en la unidad didáctica. En este espacio, los niños resaltaron aspectos como:

- “Me sentí..., siento que ya no me da tanto susto y bueno que antes de una hablar le digan que hay que mejorar y lo pueda volver a hacer mejor”
- “yo me alegro de haber podido ayudar a mis compañeros y que ellos me ayudaran”
- “Yo pude haber hecho otras cosas, pero me dio como pereza”
- “A mí me gustó mucho todo, pero lo que más fue el juego y que me dijeran que estaba mal y que yo les dijera y no se enojaran”
- “Todo, todo pero más el carrusel y el plegable”

En el dialogo con los niños se logra entrever que las actividades que son dinámicas y que están por fuera de lo que comúnmente se hace en el aula, son más “entretenidas” y significantes para ellos. La mayoría estaba de acuerdo en que el carrusel y la exposición fueron las que más les gustaron y con las que aprendieron con mayor facilidad. El carrusel era un repaso de lo trabajado sobre las regiones antioqueñas en el periodo a través de bases: por equipos los niños rotaban por las diferentes bases, allí debían realizar un desafío que

tenía relación con las características de cada región, en cada base se le asignaba un punto a cada equipo y al final, el equipo con más puntos ganaba un premio.

De este modo, todos los niños pudieron participar y retroalimentar lo desarrollado en el aula, además sirvió de repaso para consolidar el trabajo de las exposiciones que se llevó a cabo con la presencia de las directivas de la institución y algunos padres de familia. En este espacio de la socialización los niños se sintieron muy bien, las directivas de la institución les dieron un reconocimiento, los felicitaron, y motivaron a que siguieran trabajando. Los educadores de los demás grados manifestaron querer acompañamiento en la construcción de este tipo de estrategias y los niños de los grados 3B, 3C y 3D fueron muy respetuosos en la escucha, preguntaron y felicitaron a los compañeros. Esta buena disposición de los niños está mediada además de su interés por que, previamente se había pasado por las aulas a hacer un trabajo de sensibilización, se había dialogado sobre el objetivo de la actividad y como podían ayudar a los compañeros a sentirse bien con lo que estaban haciendo.

Finalmente, cabe destacar que en las actividades macro: plegable, collage, carrusel y feria se nota el compromiso adquirido por los padres, el acompañamiento y la disposición. En éstas, la creatividad, la recursividad y la buena disposición fueron evidentes.

## Capítulo 6

### Resultados

#### 6.1. Etapa 1: Lineamientos institucionales sobre evaluación

A partir del análisis del Plan, las mallas y las redes conceptuales por período, así como del SIEE y el MP se encuentra la falta de coherencia entre lo que el maestro hace en el aula y los documentos institucionales, en la medida en que lo que se plantea requiere de acciones más precisas que fortalezcan la intensión institucional de formar ciudadanos desde el enfoque crítico y con capacidad reflexiva. Lo anterior se deja entrever en el dialogo con los niños y estudiantes y en el análisis documental, en tanto que allí se encontró que el MP sugiere una serie de estrategias que favorecerán la participación de los estudiantes, pero que no son llevados a cabo por los docentes de manera completa y permanente.

En lo observado, ese dialogo que debe emerger de la interrelación del horizonte institucional, el SIEE, el MP, el plan de área presenta algunos vacíos. Aunque lo definen, no están conectados en una misma línea de trabajo, el maestro sigue planeando y desarrollando su práctica desde su propia formación, experiencia y concepto de evaluación. De allí, que la evaluación sigue estando relegada a la posición del maestro y lo que ya está definido- estructurado en la malla, esto sin tener en cuenta la pertinencia o no del contexto, un contexto que ofrece pocas oportunidades para que los niños y jóvenes tengan una relación distinta con su entorno. Tampoco, se tienen en cuenta los intereses del educando, intereses que van más allá de lo que comúnmente tiene a su alrededor: juegos de video, televisión, música, acceso a información desde internet o dispositivos móviles. En el proceso de la investigación se deja entrever que los niños quieren otras cosas, quieren aprender, conocer otros espacios e historias. Por lo tanto, eso que se plasma y se hace

además de no apuntar a las intenciones del Modelo Pedagógico dista de la realidad del aula y de la institución. De lo anterior se observa por lo tanto que “al evaluar, el maestro se atiene solamente a su asignatura y a los contenidos de la misma. Su aislamiento de la realidad institucional y aun social es más que evidente” (Aguirre. Et al. 2000, p. 24). Es evidente en el contexto no solo del aula sino de la institución. No hay la posibilidad de ir más allá de lo que el niño está esperando del maestro, de la escuela, de sus compañeros, además no se la involucrado lo suficiente para que espere lo mejor de sí mismo. Por ello en ocasiones, el interés de los estudiantes por lo que la escuela puede ofrecerle es mínimo.

El análisis documental sugiere al mismo tiempo que no hay una clara apropiación del modelo, el SIEE y de las estrategias que se requieren para su puesta en marcha por parte de los educadores, de ahí que al plan de área le falte articularse a estos dos componentes. Cabe explicar que aun cuando desde el MP y el horizonte institucional se propone la formación de ciudadanos autónomos con compromiso personal y social desde la formación crítica, lo que logra entreverse desde la planeación hasta llegar a la práctica de aula, son acciones muy incipientes y desarticuladas, sin continuidad y profundización y que se enmarcan como actividades específicas en un momento dado. Desde allí la formación de los estudiantes carece de significado si lo que se pretende realmente es la formación de sujetos críticos y reflexivos.

Finalmente, el rastreo y análisis documental, sumado a las observaciones realizadas, permite comprender que las practicas evaluativas que se proponen y las que se desarrollan en clase, requieren integrarse, complementarse, fortalecerse e incluso reestructurarse si se pretende la formación de sujetos críticos y reflexivos en la Institución Educativa Aures. Más allá de la simple numeración de estrategias y/o de su viabilidad, lo que se requiere es una continuidad, permanencia y empoderamiento de métodos y técnicas que favorezcan una

educación no solo para el saber y el hacer sino también desde y para el ser, que responda a las exigencias que emanan de los lineamientos institucionales, pero que urgen en una sociedad tan marginada como la nuestra.

Desde este panorama se hace necesaria la implementación de estrategias de evaluación democrática que en el ámbito de esta investigación abren el camino hacia otras formas de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

## **6.2. Etapa 2: Hacia la construcción de espacios de participación**

En esta segunda etapa es evidente la falta de un dialogo permanente y significativo entre la escuela, los padres y el estudiante. La participación está limitada a situaciones que propone la escuela y el maestro sin tener presente los intereses, necesidades y/o propuestas de padres y estudiantes, a estos últimos solo se les informan las acciones y actividades a ejecutar.

Por ello, el encuentro con los padres, posibilitó la reorganización de actividades y momentos específicos para su desarrollo, en tanto que ellos sugirieron por ejemplo, que las actividades pudieran ser desarrolladas en el aula de clases, esto mejoró notablemente:

- La participación de los alumnos,
- La responsabilidad con sus deberes,
- La posibilidad de que los padres y el maestro acompañen directamente a los niños,
- Hacer las adecuaciones pertinentes a quienes lo requieran,
- Fortalecer el trabajo colaborativo y,
- Minimizar al mismo tiempo los resultados bajos de pruebas de periodo, y al final del mismo, la consecución de las metas propuestas por parte de los estudiantes.

Como resultado de la participación se logra observar una mayor disposición y compromiso tanto de los padres como de los estudiantes, hay un ambiente de aula más participativo y los niños se interesan por la clase, minimizándose en relación con los primeros encuentros la inatención y/o el desorden. Entre los mismos estudiantes se llamaban la atención frente al compromiso con la clase, con ellos y con los demás compañeros.

**En el trabajo por equipos** se evidenciaron liderazgos y niños que pocas veces participaban pero que con el tiempo se iban mostrando más seguros. Del mismo modo, estudiantes introvertidos mostraron potencialidades que no habían sido reconocidas y en ocasiones tomaban el riesgo de liderar o contradecir alguna propuesta.

En palabras de la maestra Acevedo respecto a los impactos evidenciados y que fueron manifestados en la entrevista que se tuvo al finalizar el proyecto, ésta expresa que:

Yo pienso que sí lograron gran impacto, ellos captaron la intención, por que mire que cuando usted les decía “vamos hacer la evaluación de la clase, como les pareció, que aprendieron”, ellos ya sabían lo que tenían que hacer, ellos abrían el cuaderno e inmediatamente sacaban el formato, al comienzo fue duro pero mira que ya ellos después sabían lo que tenían que hacer y escribían como les fue, si les gusto la clase, que aprendieron, entonces yo pienso que esto si les ayudó mucho a los niños para autoevaluar la clase y lo que aprendieron, yo pienso que si les dejo impacto, ellos aprendieron como se hace una evaluación participativa donde ellos mismos se evalúan y evalúan la clase.

Lo expresado por la maestra cooperadora pone en evidencia que las acciones realizadas con los niños del grado tercero están en línea con los objetivos trazados,

logrando entrever que todo es parte de un proceso, y que para hablar de evaluación democrática son necesarias otras formas de evaluar que reconocen la importancia de la autonomía, el trabajo en equipo y la participación permanente.

**La participación en la construcción de las metas y los formatos** también favorece la consolidación de discursos más coherentes y pertinentes por parte de los niños en la medida en que el temor a hablar en público o hacer observaciones al maestro o a sus compañeros se va disipando y mejora al mismo tiempo la confianza en sí mismo. Del mismo modo, la construcción colectiva y la participación en la concordancia existente entre enseñanza-evaluación y aprendizaje sugiere devolver a cada uno la responsabilidad dentro del mismo proceso. Así, el estudiante no solo recibe sino que construye, propone, exige y evalúa constantemente sus propias acciones, la de sus compañeros y la del maestro bajo condiciones de respeto y formación, entendiendo la crítica como una posibilidad de mejora y no como una acción que irrespeta, menosprecia y desvalora al otro, sino que por el contrario le ayuda a crecer y mejorar.

Se denota además que el concepto de evaluación que conciben los padres está sujeto a su nivel de formación y a la forma como hemos sido evaluados durante la etapa escolar. Es un concepto que está sujeto a lo que el estudiante sabe o no sabe frente a un determinado tema. Desde esta condición podemos afirmar que “el maestro prepara a los alumnos para resolver correctamente el examen y los estudiantes sólo estudian para responder adecuadamente y poder pasar” (Aguirre, Bernal & Germán, 2000, p.21).

Los padres envían a sus hijos a la escuela para “que aprendan” “sean mejores” “sean personas de bien”, ello está ligado a la idea de que la escuela es la responsable de lo que el niño aprende o no aprende pero además transfiere la responsabilidad del padre y del

estudiante al maestro. De allí que los niveles de exigencia que los padres tienen con sus hijos y el acompañamiento que les brindan esté también arraigado a su visión de escuela.

De este modo, cuando proponemos una evaluación democrática, la responsabilidad no está puesta solo en quien tiene la responsabilidad de enseñar sino que los procesos de enseñanza – aprendizaje - evaluación constituyen un todo, donde estudiantes y padres de familia participan y establecen sus propios límites y compromisos generándose así un mayor nivel de conciencia y compromiso.

Finalmente, proponer acciones de participación implicó en un primer momento que hubiese cierto caos, los niños hablaban al tiempo, o callaban y dirigían su interés en algún objeto o compañero de la clase, pero en el desarrollo constante y permanente frente al papel y la responsabilidad de cada estudiante a través de mecanismos como recordar al iniciar la clase las metas y propósitos grupales y personales, establecer en conjunto el propósito del día, tener visible durante todo el periodo lo que se había construido en común acuerdo, facilita que las actitudes y disposiciones en clase fueron cediendo, logrando un mayor protagonismo por parte de los niños, favoreciendo su motivación y autoestima.

Lo anterior nos arroja además, que la consolidación de una propuesta de evaluación democrática sugiere cambiar la posición del maestro, el ego permanente que nos ha conferido nuestra misma formación desde la escuela, en donde el maestro es el “todo poderoso”, el que todo lo sabe y no está sujeto a errores o cambios. Desde la misma estructuración de las propuestas, es necesario que el maestro se piense y se sienta como parte del proceso y no como quien dirige, porque allí, el poder seguiría puesto en él, y no en el conjunto de personas que participan.

Es necesario que el maestro se piense como un sujeto movilizador de experiencias de participación y construcción colectiva, esto requiere que debe haber un interés y

compromiso para identificar las demandas de sus estudiantes. Así la evaluación entendida como un mecanismo normativo tal como lo expone Salinas, M. et al (2006):

Bien sea para cumplir con los requisitos demandados por la sociedad y el estado, o bien, para responder a las exigencias internas a nivel institucional donde en muchos casos aplica como entidad para el control y la represión o para dejar hacer y dejar pasar (p 208).

Romper con ese paradigma, comprendiendo que a través de propuestas que impliquen la participación de los estudiantes y demás agentes del entorno educativo como parte esencial de la dinámica escolar, abrirá las puertas a una generación de ciudadanos, mas consientes, autónomos, reflexivos y críticos de su propia realidad y la realidad que los (nos) rodea.

### **6.3. Etapa 3: Consolidando la evaluación democrática en el aula**

La consolidación de las rubricas de evaluación, así como cada uno de los momentos de su ejecución, de las metas del periodo, de los acuerdos de clase a través de la participación de los estudiantes y los padres, favoreció un ambiente de aprendizaje contextualizado a las características, intereses y necesidades del grupo, y que responde al interés y apropiación de los padres.

De esta forma, la puesta en marcha de las estrategias, deja entrever que los estudiantes se convierten en evaluadores a través de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre pares, siendo ellos directamente responsables y sujetos activos dentro del proceso. Responsables en el sentido de que ellos mismos establecieron unas metas y realizaron unos acuerdos para alcanzarlas. Ya no es solo el docente el que evalúa y decide

cómo hacerlo, sino que hay unos acuerdos frente a lo que se desea aprender, como aprenderlo y al mismo tiempo evaluar si se cumple o no con lo que se establece en las metas.

Como resultado de ese diálogo permanente, se encuentran no solo las rubricas sino también la disposición, comprensión y puesta en marcha de éstas por parte de los estudiantes. De igual forma, favoreció el trabajo en equipo, el apoyo permanente a los estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa o dificultades transitorias en el desarrollo de alguna de las actividades. De hecho, los equipos de trabajo fueron constituidos por los mismos estudiantes, pero en un trabajo previo de reflexión, acompañamiento y sensibilización en el que se conversó sobre las fortalezas y debilidades que cada uno como persona tiene y que dentro de esas condiciones debemos apoyar y acompañar a quienes lo requieran, esto favoreció la inclusión de los niños con alguna dificultad, generándose grupos de trabajo más equitativos y sin que se marcara algún tipo de discriminación.

Frente a esas actividades que se desarrollaron, la maestra cooperadora considera que aspectos como el rendimiento académico (cuando se refiere al rendimiento es porque todos los niños del grupo alcanzaron las metas propuestas, en unos tiempos y ritmos propios de cada uno), la participación o la argumentación (esta argumentación era más evidente desde lo verbal, a los niños aún les cuesta hacerlo por escrito), mejoraron en el grupo:

El trabajo colaborativo, el trabajo entre ellos mismos, ver como aprendieron hacer un plegable, toda esas actividades que ellos hacían, y como se preocupaban cuando estaban preparando esa exposición de ver que el uno no preparó, o este no trajo, entonces uno le ayudaba al otro, entonces pienso que es todo eso es fue muy importante para ellos construir el

conocimiento a partir de los otros, de ellos mismos, del mismo trabajo en equipo, así que pienso que fue muy importante.

Ese trabajo en equipo y preocupación por los otros es evidente en acciones como la evaluación entre pares y en la revisión de estrategias como la feria y los plegables en el que los niños hacían a sus compañeros para mejorar sus debilidades.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce que la participación de los estudiantes en experiencias de evaluación favorece al mismo tiempo su capacidad discursiva, el dialogo entre compañeros, la capacidad reflexiva y ante todo la crítica constructiva hacia el trabajo propio y de los demás. Reevalúa el papel de maestro como autoridad a partir de prácticas más democráticas, que favorecen la autorregulación de los estudiantes y del propio maestro, en donde se centra la atención en el proceso y el estudiante como sujeto y no en el producto de lo que hace.

Establecer los criterios de evaluación, fomenta además de la participación, la responsabilidad, la autonomía, la honestidad, la capacidad de negociación y mayor nivel de reflexión. Y aunque en un principio requiere mayor esfuerzo, acompañamiento, dedicación por parte del maestro, con el paso del tiempo la confianza que logra irse consolidando entre maestro y estudiante minimiza el “desgaste” del inicio pero exige un seguimiento continuo y constante. Igualmente, el educador puede atender a la diversidad del alumnado que tiene en el grupo y requiere evaluar constantemente la pertinencia o no de las actividades, los acuerdos, y debe tener la capacidad en común acuerdo con el grupo de replantear lo que ya está establecido.

Otro aspecto que resulta necesario, es la retroalimentación constante en el aula, ya que permite que los niños vayan haciendo los ajustes necesarios a sus falencias durante

todo el proceso y no al final, favoreciendo la disposición de los niños en clase, su motivación y el cumplimiento de los acuerdos y metas a lograr por la gran mayoría de los estudiantes. Observándose que los estudiantes van asumiendo con mayor responsabilidad sus compromisos y van adquiriendo la capacidad para asumirla, ya que en ocasiones expresaban ante cualquier correctivo: “pero usted no dijo, yo no escuché, no entendí...”

Finalmente, en esta tercera etapa los resultados observados son:

- La evaluación democrática sugiere en sí misma una reestructuración del proceso de enseñanza – aprendizaje, estos tres componentes sugieren un todo, que no puede estar desarticulado.
- La consolidación de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación en común acuerdo con los estudiantes, mejoraron los procesos en el aula, tales como: ambiente escolar, participación, compromiso, rendimiento académico.
- Mejoró el trabajo en equipo, se minimizan las individualidades y se piensa en las metas del grupo.
- Hay un mayor trabajo grupal, pero también individual que sugiere mayor esfuerzo por parte de los estudiantes para cumplir con sus propias exigencias.
- Hay un dialogo más cercano con el maestro, se minimiza el temor a preguntar y/u opinar.
- Maestro y estudiantes comparten dentro del mismo espacio, la responsabilidad de evaluar.
- Se evidencia un acercamiento hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos. La disposición y el discurso de los niños implica mayor capacidad de observación, valoración, reconocimiento del otro, reflexión de las propias acciones

y de los otros, haciendo juicios que reconocen no solo las debilidades sino también las fortalezas del otro, desde un dialogo que no es sancionatorio sino constructivo.

Lo expuesto hasta aquí, respecto a lo realizado con los estudiantes y los resultados obtenidos, constituyen la base para definir que en el aula de clases, la implementación de estrategias de evaluación democrática como: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre pares, propició la participación directa de los discentes y sus familias hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos. Entendiendo durante el proceso, que era necesario promover acciones que invitaran a los estudiantes a motivarse y que implicó para el maestro en formación un alto grado de exigencia. Debe entender que la participación es uno de los componentes de la evaluación democrática así como lo son la negociación y la mediación en la toma de decisiones.

Hablar de evaluación democrática y la implementación de estrategias propias de ella, requiere de un maestro que necesariamente esté dispuesto a transformarse, porque es necesario entender que la evaluación no es inherente a la enseñanza y al aprendizaje, y que por lo tanto como lo expresa Salinas (2013) cambiar la forma de evaluar es cambiar la forma de aprender, se trata entonces de conversar y explicar a los estudiantes qué se espera que aprendan y cómo se van a evaluar (p.7).

Igualmente, se hace necesario comprender que la formación de sujetos críticos y reflexivos están sujetas desde una práctica evaluativa que es reflexiva y que potencializa desde todas sus acciones e interacciones con el estudiante. Es así que el estudiante formado desde la concepción del pensamiento crítico podrá “[...] desarrollar la conciencia de la libertad, reconocer tendencias autoritarias, y conectar el conocimiento con el poder y la capacidad de emprender acciones constructivas” Giroux, H. (2010). Esa conciencia deberá



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

permitirle abogar ese poder y propiciar prácticas más democráticas desde las relaciones

con sus pares, su familia y el entorno.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 7. Conclusiones

Hablar de evaluación democrática sugiere en sí mismo una transformación de la práctica pedagógica y redefinir el papel de quienes intervienen directa e indirectamente en el acto educativo. No podemos seguir pensando en una práctica desarticulada y que mantiene las relaciones de poder fundadas desde el sistema.

Evaluar democráticamente requiere la formación de sujetos con capacidad para contradecir, contra argumentar lo que acontece a su alrededor, pero hacerlo con un discurso fundado en el respeto y no en el protagonismo. En este sentido, se requiere un maestro que valore y reconozca al estudiante como un sujeto con el que puede construir nuevas experiencias y que puede evaluar su práctica pedagógica con el ánimo de transformarla hacia un bien colectivo no solo en y para el aula sino también en el contexto social en el que se encuentra la Institución Educativa, reconociendo que cada contexto, cada institución y cada aula tiene unas características que le son propias.

Además, llevar a cabo una evaluación democrática en una Institución Educativa, específicamente en la I. E. Aures, supone la posibilidad de analizar las falencias que existen en el sistema no solo de evaluación, sino en todo el conjunto de las prácticas de enseñanza - aprendizaje; prácticas que no parten solo del maestro, sino del dialogo con padres y estudiantes. Por ello, es necesaria la retroalimentación permanente, en la medida en que promueve el aprendizaje de quienes intervienen en el proceso y transforma necesariamente lo que está establecido.

Por otro lado, cabe resaltar que la implementación de estrategias, hacia la consolidación de una evaluación democrática que fortaleciera la capacidad crítica y reflexiva de los educandos de la I. E. Aures, es viable siempre y cuando se reestructuren

algunos elementos de los lineamientos institucionales y se revisen contantemente las acciones del aula hacia la consolidación de eso que se pretende desde el horizonte institucional, ya que la I. E. cuenta con el acercamiento teórico (en el M.P.) hacia la formación de sujetos que realmente sean capaz de transformar su entorno.

Y es que, en el desarrollo de la investigación, las acciones de aula favorecieron otras perspectivas no solo en los estudiantes sino también en la maestra cooperadora. Hubo un primer acercamiento hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos desde la puesta en marcha de una evaluación democrática que logró transformar no solo la perspectiva del investigador sino de quienes se involucraron en el proceso. Sin embargo, si se continúan las mismas prácticas evaluativas lo realizado con los niños y lo que algunos maestros hacen desarticuladamente, estarán desvinculadas de la realidad institucional y en esa medida lo realizado durante esta investigación en el marco de las practicas pedagógicas perderían significado. Esto es, porque hablar de evaluación democrática requiere de continuidad, permanencia y reconocimiento de los sujetos involucrados, a saber: padres de familia, estudiantes, directivas y todos los educadores, lo que sugiere a su vez cambios en los roles y responsabilidades que cada uno venía desempeñando.

La evaluación democrática exige además, de un alto grado de observación, análisis e interpretación por parte del maestro, asumiendo una postura investigativa, que sugiere también una autoevaluación constante que le permita modificar permanentemente sus acciones, haciendo las adaptaciones y mejoras necesarias según las particularidades propias del grupo y de sí mismo, por lo cual es necesario mantener la objetividad durante el proceso.

Por ello, debe tenerse presente que las actividades desarrolladas con este grupo en particular fueron efectivas en tanto que se acordaron con los mismos estudiantes y

emergieron de sus propias características e intereses. A lo mejor, en otro grupo, en otro contexto, las estrategias de enseñanza –aprendizaje a la que se articularon las estrategias de evaluación democráticas generen otros resultados u otras condiciones de posibilidad.

Del mismo modo, esa deconstrucción de la práctica pedagógica que exige la evaluación democrática, le debe permitir al maestro atender con mayor claridad la diversidad de estudiantes que se encuentran en un aula de clases, favoreciendo la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales desde el trabajo colaborativo por ejemplo.

Podemos concluir además, que la participación de padres y estudiantes favorece los niveles de rendimiento y minimiza los conflictos que se generan ante una nota o calificación cuando no se tienen claros los parámetros, facilitando como ya lo hemos mencionado el aprendizaje propuesto. Igualmente, la identificación de las actividades que potencializan en cada estudiante sus propias características, son necesarias en tanto permiten en el proceso de coevaluación fortalecer su disposición en clase y su aprendizaje, finalmente, porque es necesario entender que todos tenemos intereses distintos y podemos llegar a un mismo punto por diferentes caminos.

Es importante comprender que centrarse en las capacidades de los estudiantes y no en sus debilidades, haciendo recomendaciones de forma positiva en donde se le invita a seguir mejorando, afecta notablemente la autoestima del estudiante y centra su interés en el aprendizaje más que en la nota o la aprobación de un examen. Al mismo tiempo, es importante delegar, establecer y motivar la responsabilidad individual y colectiva como parte del proceso de evaluación democrática, en la que los estudiantes se van haciendo cada vez más hábiles en la emisión de juicios y valoraciones sobre el trabajo propio y de los otros.

Finalmente, debe reconocerse que esta investigación constituye un punto de partida hacia la transformación de las prácticas evaluativas en la I. E. Aures, pero al mismo tiempo favorece la investigación y continuación del establecimiento de otras formas de evaluar desde la formación escolar. No puede esperarse a que los estudiantes lleguen al ámbito universitario, es desde los primeros años donde se debe fortalecer la formación de sujetos críticos y reflexivos que al socializar y pertenecer a otros ambientes de formación tenga la capacidad para elegir, evaluar, transformar. Esa concepción de sujeto crítico y reflexivo debe entenderse como la capacidad que el estudiante adquiere a través de su vida escolar para rechazar cualquier vulneración a sus derechos, para tomar su voz desde el marco del respeto y del discurso con argumentos que favorece colectividades y no individualidades, pero además esta apuesta lleva consigo la posibilidad de transformar la noción de poder y las relaciones que se tejen desde el entramado social y las distintas instituciones que la conforman para seguir manteniendo cierto “orden”. Este es el principio de un abanico de posibilidades que desde la educación primaria se pueden abrir para generar, entendiendo que formar sujetos críticos y reflexivos sugiere que como maestros también lo seamos y nos repensemos constantemente nuestra práctica.

## 8. Recomendaciones

Aunque la I. E. Aures se acerca a unos principios de evaluación democrática y de formación de sujetos críticos y reflexivos, la realidad es que requiere de hacer unos ajustes a los lineamientos institucionales. Por lo tanto se propone:

- Revisar y actualizar el Sistema Institucional de Evaluación y el Modelo Pedagógico, acorde con las intencionalidades que desde el horizonte institucional están definidos, en especial a lo que se refiere a la formación de sujetos críticos y reflexivos. ¿Qué van a hacer para lograrlo? Porque ello implica la redefinición de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Reorganizar el plan de área acorde con el Modelo pedagógico y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes.
- Durante el proceso de investigación la Institución viene revisando el SIEE, en los encuentros en que se hizo partícipe al investigador, se estableció que era necesario ajustar conceptualmente la autoevaluación y la coevaluación y definir si se incluía la evaluación entre pares, al tiempo que era necesario ajustar las rubricas. Sin embargo, aun en el discurso, los maestros y directivas siguen viendo la evaluación como un producto o una acción a realizar al final del periodo, esta postura no está acorde con los planteamientos de una evaluación democrática y difícilmente promoverá la formación de sujetos críticos y reflexivos.

- Se recomienda la formación permanente a los maestros dentro del mismo espacio institucional que los acerque a las intencionalidades de formar sujetos críticos y reflexivos definiendo a la vez estrategias para alcanzarlo.

En términos generales debe reconocerse que la evaluación democrática implica una transformación de todo el contexto institucional, a la vez que sugiere la toma de decisiones frente al currículo, validando más, los intereses del contexto y sus integrantes que los intereses impuestos desde lo gubernamental, implica hacerle el juego a la influencia política centrando el interés en la organización escolar, hacia la redistribución del poder y las responsabilidades. Una escuela capaz de apostarle a este tipo de transformaciones desde una evaluación democrática visiblemente podrá transformar a futuro la estructura social a partir de sus propios ciudadanos, estudiantes que se forman desde los principios de autonomía, participación, negociación, diálogo, reflexión desde un enfoque crítico. .

## Lista de referencias

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2009). Guía para la evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_14646947\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf)
- Aguirre, M., Bernal, A., López, J. (Enero – Julio de 2000) Cómo y para qué se evalúa en Ciencias Sociales. *Revista Universidad de Caldas (Manizales)*. V. 20, N° 01. Pp. 9-47
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Editorial, Mac Graw Hill.
- Barrios, A. (2009-2010). *Las Ciencias Sociales en la práctica: Diálogo de maestros*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-229120.html>
- Batalloso, J. M. (1995). *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 35 ¿Es posible una evaluación democrática? o sobre la necesidad de evaluar educativamente.
- Betancur, M., Lince, W y Restrepo, M. (2010). El sujeto crítico: construcción conceptual desde la teoría crítica clásica. [Versión electrónica]. *Revista Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Borjas, M. (julio-diciembre de 2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. N° 15.
- Briones, G. (1998). *Evaluación educacional: Formación del docente en investigación educativa*. Módulo 1.141p.
- Cabrero, J. y Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla: SAV.

- Calatayud, M. A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*. N° 204, pp. 357-372.
- Carroza, E. y Gallardo, J. (2011). Autoevaluación, Coevaluación y evaluación de los aprendizajes. En: III Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación.
- Cisterna, F. (2005). Ensayo: Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria* Vol.14 (1), pp. 61-71.
- Congreso de la República de Colombia. (Febrero 8 de 1994). Ley 115, Ley general de Educación. Diario Oficial de la República de Colombia N° 41.214 del 8 de febrero de 1994
- Congreso de la República de Colombia. (Octubre 30 de 1903). Ley 39 (Ley Orgánica). *Diario Oficial de la República de Colombia N° 11,931*, Octubre 30 de 1903.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamerica de Educación*. N° 7, Vol. 39.
- Corte Constitucional de Colombia. (1984). Resolución 17486. República de Colombia.
- Delgado, A. y Cuello, R. (s.f.). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. Red. U. [Versión electrónica]. *Revista de Docencia Universitaria*. N° 4. En: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/4/](http://www.um.es/ead/Red_U/4/)
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid Morata.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. [Versión electrónica]. *RELIEVE*. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Esteban, J. “La revitalización hermenéutico-lingüística de la memoria en H. G. Gadamer y E. Lledo”. En: *Pensamiento*. Vol. 52, núm. 204, 1996, pp. 403-428

Estévez, C. (1996). Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula. Colección mesa redonda. Cooperativa editorial magisterio.

Evans, E. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. [En línea]. Recuperado de [http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient\\_metod\\_investigacion-accion-EVANS.pdf](http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient_metod_investigacion-accion-EVANS.pdf)

Fonseca, J. G. (Julio-Agosto-Septiembre de 2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Artículos Arbitrados*. N°38, pp. 427-432

Fraile, A. (2009). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula.

Gessa, A. (2011). “La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias”. *Revista de Educación*. N° 354, pp. 749-964.

Giroux, H. (2010): Lessons to Be Learned From Paulo Freire as Education Is Being Taken Over by the Mega Rich. Recuperado en: <http://firgoa.usc.es/drupal/taxonomy/term/326?page=1>

Guirao, C y Bañuls, F. (2001). Investigación y métodos. Capítulo 3. En: *Curso de sociología*. Valencia: Ed. Diálogo San Antonio de Benagéber.

Hernández, S; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación, 5ª edición. Editorial Mac Graw Hill. Recuperado de: [http://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20Edici%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20Edici%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)

- Herrera, M. (2001). La evaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en enseñanza primaria. [Versión electrónica]. *OEI-Revista Iberoamérica de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/evaluacion7.htm>.
- House, E. R. (2000). Evaluación, ética y poder. Ediciones Morata, Madrid.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G y Gómez, M. A. (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, N° 351, pp. 381-407.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G y Gómez, M. A. (septiembre-diciembre de 2012). La evaluación entre iguales: beneficios, estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*. N° 359.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. (2010) *¿Cómo se aborda la evaluación?* Bogotá D.C: ICFES.
- Krueger, A. (1991). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao.
- Latorre, A. (2003). La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. 1ª Edición. Editorial Grao, Barcelona.
- López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Editorial Neisa.
- López, N. E. (julio- Diciembre de 2007). Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Recuperado de [en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112600002>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112600002) ISSN 1900-9895
- Mac Donald, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En Gimeno, J. y Pérez, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

Mac Donald, B. (1996). *How Education Became Nobody's Business*. Cambridge Journal Education. N° 26.

*Marco Legal de diseño curricular en Colombia* (s.f.). Recuperado de <https://miscursos.wikispaces.com/file/view/MARCO+LEGAL+DEL+DISENO+CURRICULAR.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Serie Documentos de Trabajo, "La evaluación en el aula y más allá de ella*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias para el área de Ciencias Sociales*. [Versión electrónica]. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-86313\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-86313_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales*. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2009) Decreto 1290. [En línea]. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Guía 11, Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290*. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769\\_archivo\\_pdf\\_evaluacion.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (Agosto 1 de 1962). Decreto 2117. Diario Oficial de la República de Colombia N° 30889, Septiembre, 1962.

Ministerio de Educación Nacional. (Enero 22 de 1976). Ley 088. *Diario Oficial de la República de Colombia N° 34495* de febrero de 1976.

Ministerio de Educación Nacional. (Febrero 11 de 2002). *Decreto 0230*. República de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. [Versión electrónica]. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167860\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167860_archivo.pdf)
- Ministerio del Interior y de Justicia de la República de Colombia. (Enero 23 de 2008). Decreto 169. *Diario Oficial de la República de Colombia N° 46880* de enero 23 de 2008
- Navarro, I. J. & Gonzales, C (2010) La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. *Revista de Docencia Universitaria*. N° 1, Vol. 8, pp.1887-4592
- Navarro, I. J. & Grau, S. (2010). La autoevaluación como eje vertebrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En: *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de educación superior*. Alicante: Marfil. pp. 119-148.
- Pérez, A. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación. En: Cuadernos de educación, N° 14. Cooperativa Laboratorio educativo.
- Pérez, L. (1994). “Los avatares de la evaluación”, En: Adriana Puiggrós y C. Pedro Krotzsch. *Universidad y evaluación estado del debate*, Buenos Aires, Aiqué, pp.237-248.
- Pérez, M. (1996) Evaluación escolar ¿resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico. Colección mesa redonda. Cooperativa editorial magisterio.
- Pérez, S. (1990). *Investigación – Acción: Aplicaciones en el campo social y educativo*. Dykinson, España.

- Presidencia de la República de Colombia. (Agosto 3 de 1994). Decreto Reglamentario 1860. *Diario Oficial de la República de Colombia* N° 4148 del 3 de agosto de 1994
- Presidencia de la República de Colombia. (Mayo 21 de 2013). Decreto 1002. República de Colombia.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Metodología de Investigación Científica Cualitativa.
- Ríos Beltrán, Rafael. Las ciencias de la educación en Colombia. Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954. *Revista Memoria y sociedad*. Vol. 8, No. 17, junio – diciembre de 2004. p. 79.
- Rivera, M. E y Piñero, M. L. (2006). *La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y modelos*. [Versión electrónica]. *Laurus*. N° 12, pp. 26-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102203>
- Rodríguez de Mayo, R. (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry Mac Donald. *Revista de Pedagogía*. N° 71, Vol. 24, pp. 349-384.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. [Versión electrónica]. *Revista de Investigación en Educación*. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/708>
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Gómez, M. A. (2011). Autoevaluación en la universidad. Un reto para profesores y estudiantes. *Revista Educación*. N° 356, pp. 401-430.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa*. Ediciones, Narceo S.A. Madrid, pp. 13-25.
- Sacristán, J y Pérez. (1982). *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid: Akal.

- Sacristán, J. (1993). La evaluación su teoría y su práctica. Cooperativa Laboratorio educativo. Moira, C.A.
- Salinas, M. L. (2013). La evaluación como dispositivo para la participación. [Versión electrónica]. *DevalSimWeb*. Recuperado de [http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1491/mod\\_resource/content/1/La%20evaluaci%C3%B3n%20como%20dispositivo%20para%20la%20participaci%C3%B3n%20C%20Marta%20Lorena%20Salinas.pdf](http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1491/mod_resource/content/1/La%20evaluaci%C3%B3n%20como%20dispositivo%20para%20la%20participaci%C3%B3n%20C%20Marta%20Lorena%20Salinas.pdf)
- Salinas, M., Isaza, L., Parra, C y Monsalve, L. (Septiembre – diciembre de 2006). “*las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes*”. *Revista Educación y Pedagogía (Medellín)*. N° 46, Vol. 18, pp. 205-221.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Icfes, Bogotá, Colombia. 313 p.
- Santos, M. A. (1993). La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (1996). Evaluación Educativa: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. 2ª edición. Editorial MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.
- Simons, H. (1999): “La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas”. En: *VARIOS: Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Solano, B. S. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las Ciencias Sociales. *Escenarios*. N° 12, Vol. 1, pp. 34-39.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (Abril 22 de 2013). *Barry MacDonald ¡Hasta siempre amigo!* Recuperado de <http://jurjotorres.com/?p=738>

## Anexos

### Anexo 1. Temas e indicadores de ciencias sociales en el tercer periodo académico

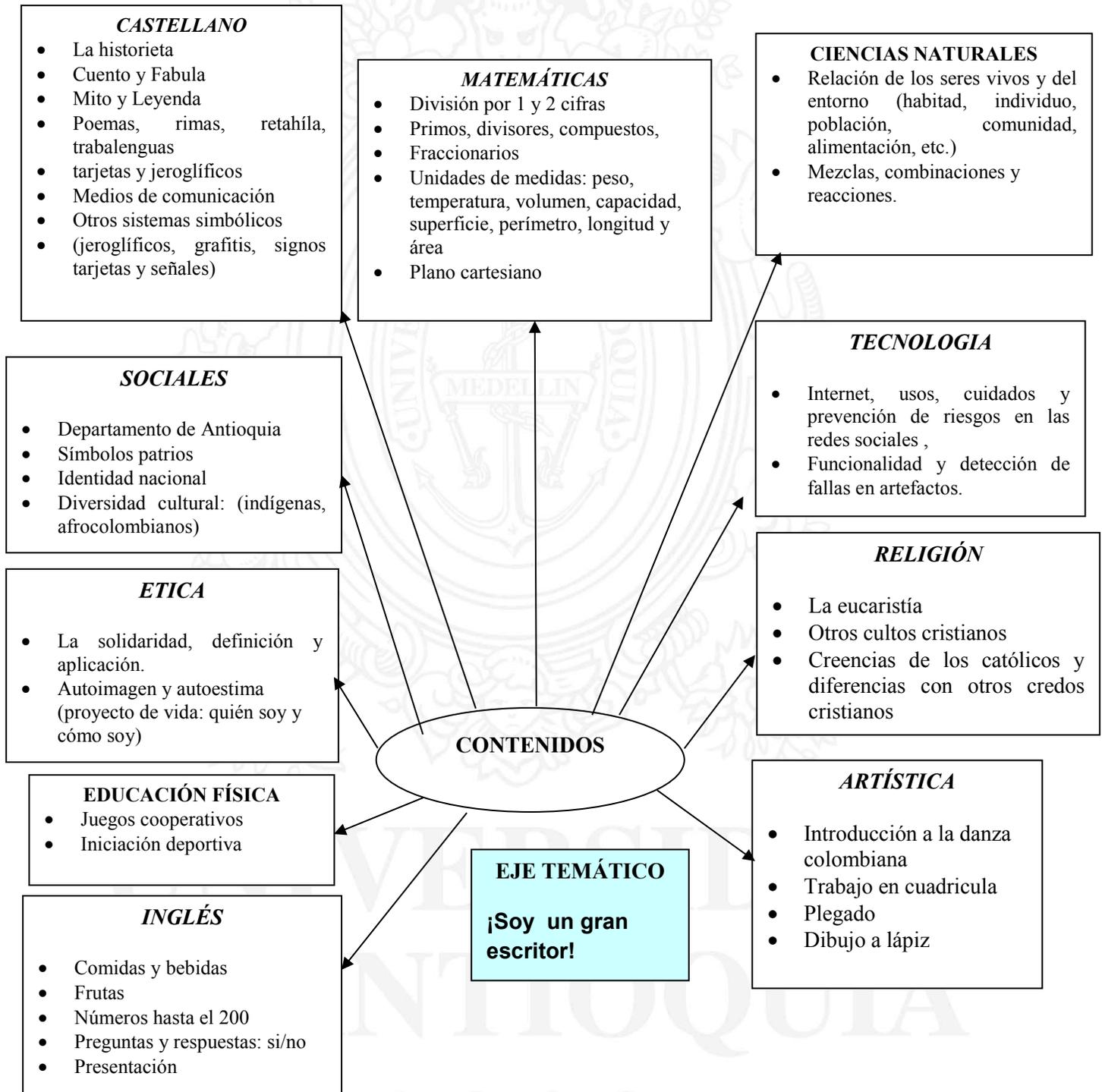
#### CIENCIAS SOCIALES

PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Institución educativa</li> <li>• Deberes y derechos</li> <li>• El paisaje: urbano, rural, natural y artificial</li> <li>• Recursos renovables y no renovables</li> <li>• Relieve y pisos térmicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisos térmicos</li> <li>• Puntos cardinales</li> <li>• Mapas y croquis</li> <li>• Señales de riesgo.</li> <li>• Vías de comunicación</li> <li>• Competencias ciudadanas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El departamento de Antioquia</li> <li>• Identidad nacional y Símbolos patrios</li> <li>• Diversidad cultural: (afrocolombianos, indígenas)</li> </ul>

#### INDICADORES:

PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de las dependencias, las personas, las normas, los derechos y deberes, los roles y la historia de la institución educativa, justificando sus relaciones e importancia para su propia vida</li> <li>• Identificación del paisaje natural, artificial, urbano y rural, los recursos y el relieve, argumentando la importancia para los seres humanos y proponiendo acciones que permitan su sostenibilidad y uso responsable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de los puntos cardinales, las señales de riesgo, las vías de comunicación, mapas y croquis, argumentando la importancia que tienen para la movilidad y ubicación de las personas</li> <li>• Reconocimiento de las competencias ciudadanas, mediante el análisis de casos y la solución de situaciones cotidianas, para mejorar el desempeño social y las relaciones interpersonales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de las principales características del departamento de Antioquia y sus municipios, demostrando mayor sentido de pertenencia e identidad cultural</li> <li>• Identificación de la multiculturalidad y diferencias raciales, demostrando respeto y valoración por las diferentes culturas</li> </ul>

**RED CONCEPTUAL 2015 - Tercer periodo académico**



**Preguntas problemáticas:** ¿Sobre qué podemos escribir? - ¿Cómo podemos escribir? - ¿Para qué escribimos?

### Anexo 3. Fotos Cartelera de Metas



#### Anexo 4. Formato de encuesta a padres

### ENCUESTA

Cordial Saludo:

En el marco de la investigación en evaluación democrática que se viene realizando en el grupo 3°A de la Institución Educativa Aures y como parte del proceso de formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con énfasis en Ciencias Sociales, se vienen realizando actividades de formación los días jueves y viernes con sus hijos y/o acudidos.

Dentro de este proceso reconocemos que es necesario el acompañamiento de los padres de familia, pero además que ustedes conozcan y participen del proceso que se lleva a cabo en el aula.

Por eso los invitamos para que a continuación respondan la siguiente encuesta con la mayor franqueza posible con el objetivo de mejorar las acciones que se están realizando.

1. ¿Con quién vive el estudiante? Papá \_\_\_ Mamá \_\_\_ Abuelo (a) \_\_\_ Tíos \_\_\_  
Hermanos \_\_\_ Otro \_\_\_ ¿Quién? \_\_\_
  2. ¿Quién acompaña al estudiante con tareas en el hogar? Papá \_\_\_ Mamá \_\_\_  
Abuelos \_\_\_ Tíos \_\_\_ Hermanos(as) \_\_\_ Otro \_\_\_ ¿Quién? \_\_\_\_\_
  3. ¿Cuántas horas diarias invierten en la realización de tareas y/o repasos? \_\_\_\_\_
  4. ¿Cuántos años lleva su hijo(a) en la Institución? \_\_\_\_\_
  5. ¿Conoce usted el Sistema Institucional de Evaluación, es decir todas las acciones que en materia de evaluación, promoción y graduación tiene establecido la Institución?            Sí \_\_\_ 1 8 0 3            No \_\_\_ 0 3            ¿Por qué?
-

6. ¿Conoce usted los temas que se van a trabajar durante los diferentes periodos en el área de Ciencias Sociales? Sí \_\_\_ No \_\_\_

7. ¿Sabe usted cuáles son las estrategias de evaluación que se utilizan durante el periodo para evaluar a su hijo(a)? Sí \_\_\_ No \_\_\_

a. Si contestó sí en la pregunta anterior. Responda: ¿Cómo las ha conocido? \_\_\_\_\_

8. ¿Alguna vez has participado en la construcción de estrategias y/o metas sobre lo que su hijo (a) desea aprender y el cómo adquirir ese aprendizaje? Sí \_\_\_ No \_\_\_

9. ¿Usted considera que es importante conocer lo que su hijo(a) va a aprender durante el periodo y la forma cómo será evaluado (a)? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué?

---

10. Como parte del cierre de lo que los niños quieren aprender sobre las subregiones de Antioquia que es el tema a trabajar durante este tercer periodo, se acordó la realización de una Feria de la Antioqueñidad, donde los niños por grupos expondrán a sus otros compañeros de los grados terceros, lo aprendido. Esta feria requiere del compromiso y acompañamiento de los padres ya que cada equipo debe ambientar el espacio que le corresponda, hacer las carteleras, plegables, trajes, comidas típicas o demás características de forma creativa.

Por favor a continuación escriba cuál es su opinión y si se compromete o no a ayudarle a su hijo(a) en la realización de las actividades.

---

---

---

---

---

Muchas Gracias.

**Anexo 5.** Fotos reunión padres de familia



  
UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Anexo 6. Permisos para la publicación de fotos y producciones de los estudiantes

### PERMISO

Circular: Padres de familia y/o acudientes del grado 3°A

Cordial saludo.

La Institución Educativa Aures a través de un convenio realizado con la Universidad de Antioquia ha facilitado el desarrollo de las practicas pedagógicas e investigativas en el grado 3°A, donde se vienen desarrollando actividades de formación con sus hijos y/o acudidos en el área de Ciencias Sociales los días jueves y viernes.

Durante las clases se ha promovido la participación de los niños y la construcción colectiva sobre lo que se desea aprender, el cómo hacerlo y los acuerdos necesarios para lograrlo. Así mismo, se hace el registro escrito, oral y/o fotográfico de esas participaciones.

Por ello, les solicitamos firmen a continuación si autorizan o no que las imágenes, producciones o discusiones de sus hijos y/o acudidos aparezcan en el proyecto de investigación.

Autorizo: Si \_\_\_ No \_\_\_ Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Firma del padre de familia: \_\_\_\_\_

Atentamente,

FREIDY ALEXIS CARDONA GÓMEZ  
Maestro en formación Universidad de Antioquia.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Anexo 7. Formato de autoevaluación existente en la I. E. Aures

### AUTOEVALUACIÓN DE ESTUDIANTES

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**GRADO:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

<b>CIRITERIOS</b>	<b>CARACTERISTICAS</b>	<b>NOTA</b>	<b>EXPLICA ¿POR QUÉ MEREZCO LA NOTA PUESTA?</b>
<b>Responsabilidad e interés</b>	Asistencia, puntualidad, cumplimiento de tareas complementarias, investigaciones y consultas adicionales, participación en los eventos y situaciones académicas		
<b>Capacidad reflexiva y crítica</b>	Análisis de cada situación académica, donde el estudiante puede reflexionar en torno a los contenidos, método, estrategias, aplicabilidad en el contexto y acerca de la posición ética y política en su proceso formativo		
<b>Capacidad para escuchar, respetar y convivir</b>	cumplimiento de las normas académicas establecidas en cada una de los eventos y situaciones de la dinámica escolar		

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### Anexo 8. Formato de autoevaluación estudiantes

FECHA	Respeto la clase	Participó Activamente	Respeto lo que dicen el profesor y/o mis compañeros	Solicito ayuda cuando no comprendo	Me esfuerzo por cumplir las metas acordadas	Realizo las actividades desde la casa	¿Cómo me sentí hoy?	¿Cómo puedo superar mis dificultades?	¿Qué aprendí hoy?	Le quiero decir a mi profe que...



LETO DEL ESTUDIANTE: Ximena Valencia Ruiz EDUCADOR(A): Alexis Cardona

INDICACIÓN: SI (S) NO (N). Estos ítems serán utilizados en las primeras seis casillas después de la fecha, en las otras será descriptivo.

to se	Participo Activamente	Respeto lo que dicen el profesor y/o mis compañeros	Solicito ayuda cuando no comprendo	Me esfuerzo por cumplir las metas acordadas	Realizo las actividades desde la casa	¿Cómo me sentí hoy?	¿Cómo puedo superar mis dificultades?	¿Qué aprendí hoy?	Le quiero decir a mi profe que...
	S	S	S	S	S	bien	NO tengo	las razas	nada
	S	S	S	S	S	bien aprendí	No tengo	sobre la subregion de norte antioqueño	que gracias
	S	S	S	S	S				
	S	S	S	S	S				
	S	S	S	S	S				
	S	S	S	S	S				
	S	S	S	S	S				
	S	S	S	S	S				
	S	S	S	S	S				

CESE-14 Jueves 5/11/15

tema: la crisis en elive para

Propósito: Valorar los trabajos de mis compañeros e escuchar las recomendaciones de mis compañeros para mejorar mis dificultades

Propósito del día: Escuchar y respetar las recomendaciones de mis compañeros y profesores para ser cada día mejor.

¿cómo me sentí hoy? Bien, un poco nerviosa

¿Cómo puedo superar mis dificultades? no tengo

¿a aprendí hoy? Realizamos exposición

¿le quiero decir a mi profe? gracias

## Anexo 9. Registro estudiantes

Auto evaluación

En la exposición me sentí con un poquito de pena frente a los otros compañeros,  
y en las clases del profe son muy divertidas

$E=30$

Porque a veces no trabajo en clase y son muy cansón en las clases de los profesores y por veces trabajo en clase y no son muy cansón y es por eso que me pongo un 30

Fecha: 12 de noviembre de 2015  
Lice: 21

respeto la clase y como me sentí hoy

Si Muy bien

me esfuerzo por cumplir las metas acordadas!

Nombre: Natalia  
Si como Carolina

que le quiero decir al profe que gracias



Si (soltito) ayúdame cuando no comprendo!

Si me merezco

## Anexo 10. Formato de Coevaluación

### COEVALUACIÓN: CRITERIOS DE VALORACIÓN

#### Parten de los acuerdos

- Entregar las actividades.
- Hacer aportes.
- Prestar atención.
- Escuchar.
- Participación.
- Ayudar a los compañeros.

#### ¿Qué se va a tener en cuenta en la evaluación?

- Seguir los acuerdos.
- Participación en clase.
- Puntualidad.
- Buena presentación en la entrega de compromisos

## Anexo 11. Evidencias Plegables

**Piedra y la Represa de Guatapé - EL PEÑOL**



El Peñol, interesante curiosidad natural del departamento de Antioquia.

23 municipios del oriente gozan de protagonismo en el acontecer diario antioqueño, ejemplo de ello son Rionegro, cercano a Medellín y sede del aeropuerto Internacional José María Córdoba; y el Peñol y Guatapé, con una represa navegable con alrededores de gran belleza natural, en la que sobresale el llamado Peñón de Guatapé o Piedra de El Peñol.




El turismo es, sin duda, una de las actividades más comunes en esta región. Sus paisajes generan admiración, la abundancia de aguas, cascadas, piscinas naturales, lugares aptos para la pesca deportiva y grandes embalses convocan turistas durante todo el año.



**Túnel de Oriente**



La conectividad vial y aérea del oriente es una de las fortalezas para su crecimiento económico y valorización de predios. Por su territorio cruza la autopista que une a las dos principales ciudades del país, Bogotá y Medellín y gracias a esto se transporta fácilmente la producción agrícola que emana de la calidad de sus tierras.

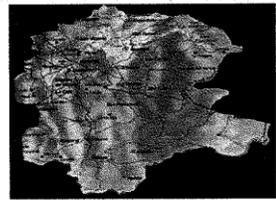


**Municipios del oriente antioqueño**

- Abejorral
- Alejandria
- Argelia
- Cocorná
- Concepción
- El Carmen de Viboral
- El Peñol
- El Retiro
- El santuario
- Granada
- Guarne
- Guatapé
- La Ceja del Tambo
- La Unión
- Marinilla
- Nariño
- Rionegro
- San Carlos
- San Francisco
- San Luis
- San Rafael
- San Vicente
- Sonsón

Excelente trabajo, cuenta con gran cantidad de información de interés. Pero reverde que uno de los temas a consultar es sobre las comunidades indígenas de la región. Aunque es un muy buen ejemplar.

**oriente Antioqueño**

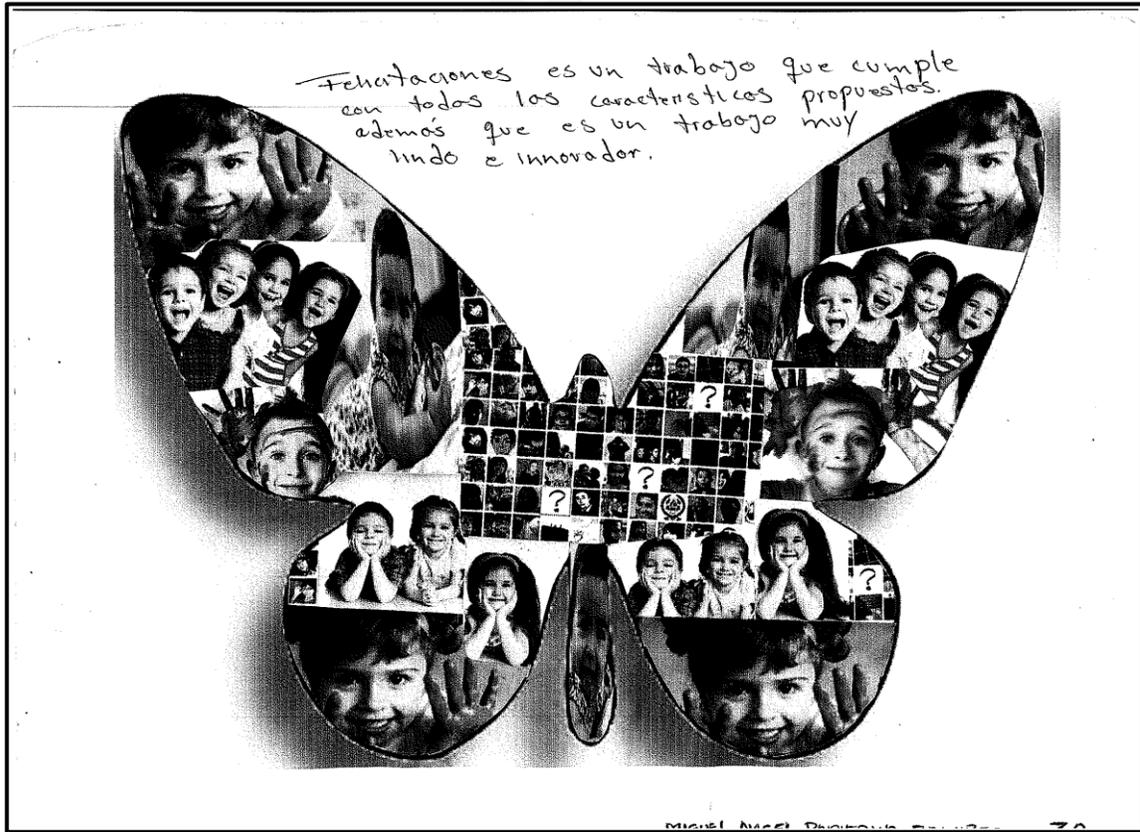


El potencial turístico, el desarrollo empresarial, la producción agrícola, pero principalmente, la conservación de la identidad cultural del país son características del oriente antioqueño, una de las regiones con más historias del departamento y gran importancia en la formación de Colombia como una república independiente.

Cuando se menciona esta región, a la mente llegan la tradicional "vuelta a oriente", la riqueza en fuentes de agua, municipios bien trazados y construidos en medio de bellezas naturales, y atractivos turísticos de carácter nacional, como la

M. Leticia Torres 3-A

Anexo 12. Evidencias Collage





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

### Anexo 13. Fotos Carrusel y registro de bases

Base 1.5.0 Sebastian R.  
Base 2.4 puntos Sebastian B.  
Base 3.5 puntos Mateo G.  
Base 4.5 Luis F.  
Base 5.5 MIGE / A.  
Base 6.5 JUAN DIEGO  
Total.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Anexo 14. Fotos Feria

### Antes: en el aula



Acompañamiento padres de familia.

### Después: En pleno con los demás grupos de tercero



## Anexo 15. Evaluación entre pares: criterios de valoración

Nombre del estudiante:

Actividad a Evaluar: Plegable

Acuerdos para su elaboración:

- Regiones de Oriente y Occidente
- Orden y puntualidad
- Economía, turismo y grupos indígenas.

Aspectos positivos:

Equipo:

Actividad a Evaluar: Exposición subregiones

Acuerdos para su elaboración:

- Subregión: Mapa, elaboración de plegables, exposición.
- Orden y puntualidad
- Claridad en la información

Aspectos positivos:

### Evidencias de lo realizado por los estudiantes

Equipo 1 sofia.

exponer en voz alta y no leer.

Juan Jose debe traer los plegables y aprenderse la economía.

Juan pablo debe aprenderse las comunidades indígenas

Equipo 2 Sebastian rodriguez

Santiago debe traer los plegables, y aprenderse las comunidades indígenas.

exponer en voz alta y no leer.

exponer con mas seguridad.

Equipo 3 carolina

exponer en voz alta y no leer.

confianza y hablar mas duro.

Samuel aprenderse las comunidades indígenas



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Nombre del estudiante: *Moni fernanda palomeque Moreno...*

Actividad a Evaluar: Plegable

Acuerdos para su elaboración: *si*

- Regiones de Oriente y Occidente *si*
- Orden y puntualidad *no*
- Economía, turismo y grupos indígenas. *no*

Aspectos positivos:  
*Bonito*

Aspectos a Mejorar:  
*Los fotos hacen parte de la tarea de plegable*

Valoración final del estudiante:

Valoración final del grupo:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**UNIDAD DIDÁCTICA: “ANTIOQUIA: UN DEPARTAMENTO DE GRANDES  
RIQUEZAS”**

**FREDY ALEXIS CARDONA G.**

**PROYECTO DIDÁCTICO IX**

**ANDRÉS OSORIO**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**

**MEDELLÍN**

**2015**

1 8 0 3

**PRESENTACIÓN**

Los procesos educativos han de fundamentarse no sólo en el conocimiento ya estructurado, sino además en la forma como ese conocimiento se construye a partir de unos contextos y realidades propias de la vida del estudiantado y en las relaciones que se establecen en la escuela. Comprendiendo maestros y estudiantes tienen diversas concepciones, ideales y propósitos. De esta manera, debe entenderse que aunque existen unos parámetros establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional, lo que el niño requiere alcanzar debe aprenderse desde su realidad y entorno, permitiendo así, una enseñanza y aprendizaje significativo.

En el presente documento, el lector tiene la oportunidad de encontrar una unidad didáctica del área de ciencias sociales para ser desarrollada en el grado tercero de la básica primaria. Dicha unidad, se fundamenta en los ejes curriculares, las competencias sociales y las ciudadanas. Así mismo, propone actividades desde el saber (conceptual), el saber hacer (procedimental) y el ser (actitudinal), entendiendo la relación: enseñanza-aprendizaje-evaluación maestro y estudiante como un todo.

Dicha unidad cuenta además, con unos objetivos y unas estrategias de evaluación que van acorde al contexto social de los estudiantes de la ciudad de Medellín y más específicamente de la Institución Educativa Aures, ubicada en la comuna 7. Esto, en tanto que es necesario situar la propuesta en un lugar determinado, contextualizando así lo que se quiere enseñar y la forma como se generarán procesos de aprendizaje alrededor del tema seleccionado. En este caso, se tendrá en cuenta una evaluación centrada en el proceso de los estudiantes más allá del resultado, donde el estudiante asuma un papel activo y participativo dentro de lo que se denomina una “evaluación democrática”.

En este caso particular, se trabajará el tema de “ANTIOQUIA: UN DEPARTAMENTO DE GRANDES RIQUEZAS” teniendo en cuentas no sólo sus

aspectos físicos sino también económicos, políticos y culturales, permitiendo a los niños reconocer las subregiones, sus diferencias y similitudes, identificando cómo a pesar de ser parte de un mismo departamento cuenta con una riqueza cultural, en la que se encuentran diferentes tipos de pisos térmicos, paisajes, economía. Permitiéndoles de este modo a los niños, reconocerse como seres con sus propias características capaces de respetar a los demás, y con capacidad para comprender la importancia de asumir posturas críticas frente a las dinámicas sociales que en dichos lugares están establecidos.

Finalmente, la siguiente unidad didáctica permite además, articular las diferentes áreas de conocimiento, promoviendo un trabajo integral que facilite y fortalezca el aprendizaje desde diferentes ámbitos académicos y sociales. Se espera que lo desarrollado aquí, constituya un material de apoyo en la construcción de próximas unidades didácticas, y que permita además, promover en los estudiantes el espíritu investigativo a través de la observación, la indagación y la socialización de los aprendizajes adquiridos. En esta línea también se busca la implementación de estrategias que desarrollen la capacidad reflexiva, crítica y argumentativa de los educando en lo que hemos denominado evaluación democrática.

## **METODOLOGÍA**

Entendiendo que la presente unidad didáctica fue elaborada en relación al contexto de la Institución Educativa Aures y por ende en su PEI y en los diferentes componentes que de él hacen parte, como por ejemplo: el Modelo Pedagógico<sup>4</sup>, el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, el PIA de sociales, surge la pregunta: ¿Qué metodología de la enseñanza asegurará un aprendizaje más significativo y el desarrollo de la habilidad

---

<sup>4</sup> El Modelo pedagógico Institucional se inscribe dentro de un enfoque crítico social.

para indagar, descubrir, cuestionar y transformar la realidad, de manera más duradera y pertinente por parte de los estudiantes?

La Metodología presentada a continuación busca entonces, ir en dirección de lo que propone el PEI de la Institución pero así mismo, a la construcción del conocimiento en Ciencias Sociales desde un enfoque de evaluación democrática. Se ha de prevalecer por tanto, capacidades propias del pensamiento social (interpretar, clasificar, comparar, formular hipótesis, sintetizar, predecir, evaluar) y del pensamiento crítico (valorar ideas y puntos de vista, comprender para actuar, tomar decisiones, producir ideas alternativas y resolver problemas). También desarrollar habilidades sociales y de comunicación, recuperando la idea de unas ciencias sociales que ayuden al alumnado a comprender, a situarse y a actuar.

Así mismo, se debe fortalecer el dialogo y la capacidad argumentativa por lo que deben comenzarse las clases con una pregunta orientadora o una situación- problema que nos permita identificar puntos de vistas distintos sobre un mismo objeto, esto promoviendo a través de la *socialización, eso que se pretende enseñar y aprender, así como las metas y pasos para lograrlo, constituyendo la premisa del trabajo a realizar.*

De otro modo, se debe detener la clase cuando vemos que la atención decae (o a intervalos predeterminados) y plantear una cuestión concreta sobre lo explicado y posibilitar el aprendizaje basado en problemas contextualizados. Por ejemplo, el impacto ambiental de la explotación minera ilegal en la subregión del bajo cauca en el departamento de Antioquia.

Del mismo modo, el trabajo propuesto debe concretarse de la siguiente manera durante un período académico.

- Promoviendo y fortaleciendo las comunidades de indagación (hace alusión a los equipos conformados por los estudiantes para obtener el conocimiento).
- Es necesario ambientar el aula de clase con carteles, frases, dibujos, entre otros que den cuenta sobre el núcleo temático.
- Realizar las adaptaciones pedagógicas necesarias para los estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial. Una adaptación no implica que se elimine del proceso de aprendizaje determinados temas, sino por el contrario darle la posibilidad de aprender desde sus capacidades. Por ejemplo, un niño que presenta problemas auditivos requiere estímulos de tipo visual y su aprendizaje se fomentará desde allí.

Entre las estrategias a utilizar se destacan:

- Creación de acuerdos
  - Mapa de metas y pasos para alcanzarlos
  - Definir temas y lo que requerimos para aprenderlo
  - Definir criterios de evaluación, evaluación entre pares, coevaluación y autoevaluación
- La exposición oral
  - La presentación de videos
  - Debates
  - Consultas
  - La producción escrita
  - Cine foros

- Talleres
- Representaciones artísticas que pongan en evidencia lo aprendido a partir de las cualidades, habilidades e intereses de los educandos.
- Carrusel de saberes
- Cuentos
- Vincularse a los actos cívicos del día de las identidades y la semana de la convivencia.
- Feria de la “Antioqueñidad”

## **EVALUACIÓN**

La evaluación es concebida como proceso permanente de mejoramiento, que permite analizar, diagnosticar, evidenciar, verificar, estimar, retroalimentar tanto al estudiante como al docente. La evaluación como proceso coherente, integral y sistemático, permitirá una participación activa del estudiante y un reconocimiento de sus capacidades y aprendizajes.

Dentro del proceso evaluativo es necesario tener en cuenta las particularidades de los estudiantes, sus ritmos de aprendizajes y sus modos de acceder al conocimiento, ya sea a través del lenguaje oral, visual o kinestésico.

También es necesario darle al estudiante un papel protagónico por lo que se aplicarán estrategias de evaluación democrática como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre pares. Además es necesario acogernos a la evaluación como proceso democrático en el que la participación no solo del estudiante sino de los padres de familia, educadores e incluso directivas posibilita dejar de ver a los niños como simples receptores, sino como sujetos capaces de asumir un mayor compromiso de su proceso de aprendizaje

en la medida en que llega a acuerdos con el maestro sobre lo que se aprende y cómo se

aprende.

## INSTITUCIÓN EDUCATIVA AURES

**GRADO: TERCERO INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 4 HORAS PERÍODO:**

3

**DOCENTE: ALEXIS CARDONA**

**OBJETIVO DE GRADO:** Reconocer al ser humano social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.

### EJES GENERADORES

- (1) La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad.
- (2) Mujeres y Hombres como guardianes y beneficiarios de la Madre Tierra.
- (6) Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- (8) Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

### ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA

**Al finalizar el grado tercero los estudiantes deben:**

- Reconocerse como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.
- Reconocer la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identificar las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación.
- Identificarse como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconociendo que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad.

#### ME APROXIMO AL CONOCIMIENTO COMO CIENTÍFICO SOCIAL

- Reconozco diversos aspectos míos y de las organizaciones sociales a las que pertenezco, así como los cambios que han ocurrido a través del tiempo.
- Uso diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevistas a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros).

#### MANEJO CONOCIMIENTOS PROPIOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS:

- Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocerme como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios...).
- Reconozco características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia.
- Identifico los aportes culturales que mi comunidad y otras diferentes a la mía han hecho a lo que somos hoy.
- Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas.

#### DESARROLLO COMPROMISOS PERSONALES Y SOCIALES

- Reconozco y respeto diferentes puntos de vista.
- Respeto mis rasgos individuales y los de otras personas (género, etnia, religión...).
- Reconozco situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (religión, etnia, género, discapacidad...) y propongo



	<p><b>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Establezco relaciones entre los espacios físicos que ocupo (salón de clase, colegio, municipio...) y sus representaciones (mapas, planos, maquetas...).</li> <li>•Comparo actividades económicas que se llevan a cabo en diferentes entornos.</li> <li>•Reconozco, describo y comparo las actividades económicas de algunas personas en mi entorno y el efecto de su trabajo en la comunidad.</li> <li>•Reconozco factores de tipo económico que generan bienestar o conflicto en la vida social.</li> <li>•Reconozco que los recursos naturales son finitos y exigen un uso responsable.</li> </ul> <p><b>RELACIONES ÉTICO-POLÍTICAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, corregimiento, resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...).</li> <li>•Identifico factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de mi entorno y explico por qué lo hacen.</li> <li>•Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco.</li> </ul>	<p>formas de cambiarlas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Reconozco la diversidad étnica y cultural de mi comunidad, mi ciudad...</li> </ul>
--	--	---

**COMPETENCIAS**

- Reconozco las características físicas, políticas, sociales, culturales y económicas del departamento de Antioquia.
- Reconozco posturas frente a diversos fenómenos sociales que afectan el entorno.
- Participo en debates y construyo conceptos con la ayuda de mis compañeros.
- Reconozco y respeto las diferencias étnicas, culturales y sociales.

<b>PREGUNTA PROBLEMATIZADORA</b>	<b>CONTENIDOS</b>			<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>
	<b>CONCEPTUAL ES</b>	<b>PROCEDIMENTAL ES.</b>	<b>ACTITUDINALES</b>	
<p>¿Qué nos diferencia a unos de otros?</p> <p>¿Qué acciones son necesarias para la protección de nuestros recursos?</p> <p>¿Por qué son distintos los espacios que</p>	<p>- Aspectos geográficos, económicos, culturales y sociales del departamento de Antioquia.</p> <p>-Subregiones que conforman el departamento de Antioquia.</p> <p>- Diferencias y similitudes entre las subregiones de</p>	<p>-Ubicación en el mapa del departamento de Antioquia y cada una de sus subregiones.</p> <p>-Elaboración de mapas conceptuales, carteleras, plegables y exposiciones en equipos sobre las características del departamento de Antioquia y las subregiones que lo conforman.</p>	<p>- Participación activa en los debates y los acuerdos necesarios para el desarrollo de las clases.</p> <p>-Respeto por la palabra y opinión de los compañeros.</p> <p>- Presentar de forma organizada y limpia cada una de las actividades.</p> <p>- Presentar las actividades complementarias en</p>	<p>- Reconocimiento de las principales características del departamento de Antioquia y sus municipios, demostrando mayor sentido de pertenencia e identidad cultural.</p> <p>- Identificación de la multiplicidad de diferencias etnias y culturas, respetando y valorando cada una de ellas como parte de su</p>

<p>hacen parte de un mismo departamento? ¿Qué características nos diferencian?</p>	<p>Antioquia. - Comunidades y resguardos indígenas de las diferentes subregiones de Antioquia. -Diversidad cultural y racial: “La colonización”: mestizaje, afrocolombianidad.</p>	<p>- Identificar los municipios que hacen parte del área metropolitana y ubicarlos espacialmente. - Participación artística en el acto cívico del día de las Identidades y la semana de la convivencia escolar.</p>	<p>las fechas indicadas.</p>	<p>historia.</p>
--	--	---	------------------------------	------------------

## BIBLIOGRAFÍA

- Estándares básicos de competencia ciencias sociales. Ministerio de Educación Nacional, 2004.
- Estándares básicos de competencias ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional.
- Lineamientos curriculares de ciencias sociales. Ministerio de Educación Nacional, 2002.
- Modelo Pedagógico Institución Educativa Aures. Documento a 2014.
- Plan de área en Ciencias Sociales de la Institución Educativa Aures. 2014.
- SIE de la Institución Educativa Aures. 2014.

## ANEXOS

**Anexo 1:** Planeación de las clases para Octubre y Noviembre

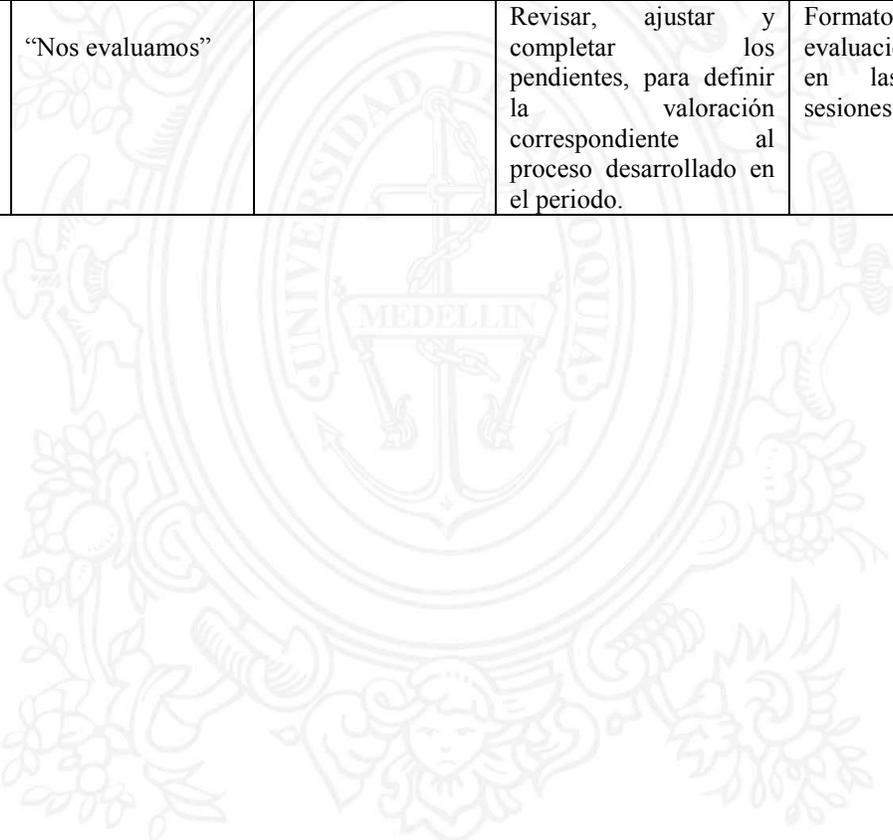


FECHA	TEMA – TÍTULO	INDICADOR (ES)	ACTIVIDADES	MATERIALES
<b>Septiembre 10</b>	Socialización de propuesta de trabajo y organización de metas y acuerdos, con base en el tema: “Antioquia: un departamento de grandes riquezas”	Participar en la construcción de las metas y acuerdos para el desarrollo de la unidad didáctica del tercer periodo académico, siendo responsable y respetuoso con la palabra de sus compañeros.	-Presentación de propuesta de trabajo -Lluvia de ideas -Acuerdos: temas, estrategias y evaluación. -Realización de cartelera de metas con lo que queremos aprender y cómo lograrlo	Cartulina Hojas de block Colores Marcadores Cinta Colbón Impresión de imágenes del departamento.
<b>Septiembre 11</b>				
<b>Septiembre 17</b>	La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre pares Las Subregiones: “Urabá”	Participar en la construcción de criterios para la auto-Coe y heteroevaluación en el área de Ciencias Sociales. Reconocer las características físicas, sociales, culturales y económicas de la subregión del Urabá.	Definir los criterios e ítems de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre pares. - Cartela de acuerdos. - video sobre la colonización - Dialogo sobre la colonización Actividad para la casa: Consultar sobre la región del Urabá: llevar revistas tijeras y colbón	Marcadores Tablero Formato de auto y coevaluación Colbón Cartulinas
<b>Septiembre 18</b>	Las Subregiones: “Urabá”  La colonización: Mestizaje y afrocolombianidad	Reconocer las características físicas, sociales, culturales y económicas de la subregión del Urabá.  Comprender el proceso de colonización y diversidad cultural de Antioquia y de Colombia.	- La región del Urabá: video e imágenes sitios turísticos del Urabá: Características, resguardos indígenas y economía - Construcción del cuento: “La llegada de los españoles” - Collage de la diversidad	Tablero Marcadores Video beam Revistas Tijeras Hojas de block Colbón
<b>Septiembre 24</b>	Las Subregiones: “Bajo Cauca y Magdalena Medio”	Reconocer las características físicas, sociales, culturales y económicas de la subregión del “Bajo cauca y Magdalena medio”	-Somos diferentes y nos respetamos: cuento a través del río cauca: mitos y leyendas de la región. Vídeo sobre la región del bajo Cauca Elaboración de dibujos y frases sobre lo más representativo de la región.	Tablero Marcadores Video beam Hojas de block Colbón Colores
<b>Septiembre 25</b>	Las Subregiones: “El norte” y “El nordeste”	Reconocer las características físicas, sociales,	Ubicar en el mapa de Antioquia las diferentes regiones trabajadas	Tablero Marcadores Video beam



		culturales y económicas de la subregión de “El norte” y “El nordeste”	hasta el momento. Revisar las actividades realizadas hasta el momento y definir nuevos compromisos en caso de que no se hayan alcanzado o haya asuntos por mejorar. Por equipos mencionar algunas características discutidas sobre la región abordada el día de hoy.	Hojas de block Colbón Colores Papel craft
<b>Octubre 1</b>	Las Subregiones: “El oriente” y “Occidente”	Reconocer las características físicas, sociales, culturales y económicas de la subregión del “Oriente” y “Occidente”	Presentación de imágenes sobre las características principales de la región. Definir qué región les llamó más la atención e iniciar la elaboración del plegable y que servirá de guía para el trabajo en equipos.	Tablero Marcadores Video beam Hojas de block Colbón Colores
<b>Octubre 15</b>	Las Subregiones: “Suroeste y Valle de Aburrá”	Reconocer las características físicas, sociales, culturales y económicas de la subregión del “Suroeste y Valle de Aburrá”	Representar a través de un dibujo los sitios que para cada uno son más representativos de su ciudad. Ubicar en el mapa los municipios del valle de aburra según las indicaciones a través del juego tingo tango.	Tablero Marcadores Video beam Hojas de block Colbón Colores balón
<b>Octubre 16</b>	Día de las Identidades	Participación del acto cívico del día de las identidades y la semana de la convivencia escolar	Por definir según lo acordado con los estudiantes para definir el orden en que se trabajarán las subregiones	----- ----- -----
<b>Octubre 22</b>	“Jugando Aprendo”	Participar del carrusel de saberes, superando los diferentes retos que se encontrarán en cada una de las bases.	Carrusel de saberes: las subregiones de Antioquia	Papel craf Lupa Tripa de pollo Juego de pesca Carteleras Balones Agua Bombas
<b>Octubre 23</b>	El departamento de Antioquia	Preparar la logística de la feria de la Antioqueñidad y los ítems de evaluación de la misma.	Distribución de equipos Definir los criterios de exposición Distribuir materiales para la socialización	Tablero Marcador Hojas de block Lista de estudiantes Fotocopia circular informativa para padres sobre la actividad.

<b>Octubre 29</b>	“Enseñando aprendo”	Socializar lo aprendido y construido en clase a los compañeros de los demás grupos de tercero a partir de una feria donde se presentarán las características de las subregiones.	“Feria de la Antioqueñidad”	Vestuario acorde a las regiones Carteleras Mesas Sillas Cinta Cámara fotográfica y de video Alimentos propios de la región
<b>Octubre 30</b>	“Nos evaluamos”		Revisar, ajustar y completar los pendientes, para definir la valoración correspondiente al proceso desarrollado en el periodo.	Formatos e ítems de evaluación acordados en las primeras sesiones



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3