



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS MAESTROS COMO FACTOR DE  
INCLUSIÓN**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL TÍTULO DE  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**ELÍAS ARAGÓN MOSQUERA**

**ASESOR**

**NESTOR RAUL PEREZ JARAMILLO**  
Magister en Educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MEDELLÍN**

**2016**



Nota de aceptación

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Presidente del Jurado

\_\_\_\_\_

Jurado

\_\_\_\_\_

Jurado

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Yeraldin Fernández Anaya, por comprender que todas las personas tenemos retos en la vida y que necesitamos del apoyo incondicional de las personas que nos rodean, y sin duda ella fue la persona que me acompañó emocionalmente durante todo este proceso.

De igual forma, a mi familia que siempre me brindó ese acompañamiento silencioso sin esperar nada a cambio.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi asesor Néstor Raúl Pérez Jaramillo por su dedicación, acompañamiento y oportunas orientaciones durante este proceso.

A la universidad de Antioquia y sus excelentes maestros, que han sabido llevar la educación pos - graduada a cada una de las regiones de este bello departamento con la misma calidad que ofrece en su sede central.

A mis compañeros, que durante esta etapa de nuestras vidas fuimos coequiperos para salir adelante en las dificultades que se presentaron en el camino como lo hacen las grandes familias de esta región.

Finalmente, mi infinita gratitud a los maestros, maestras y directivos de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare por hacer realidad este proyecto.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## RESUMEN

La evaluación es un factor determinante en el proceso formativo de los alumnos; es por eso, que las practicas evaluativas de los maestros de básica secundaria deben desarrollarse bajo la premisa de ser un proceso continuo, permanente, sistemático y organizado, que requiera de una organización previa. Donde se obtengan resultados que faciliten la mejora en la atención de todos los alumnos, sin importar sus diferencias que tienen para llegar al aprendizaje.

Puesto que, la actual legislación evaluativa en Colombia (decreto 1290/09) plantea una evaluación de carácter incluyente, que atienda las necesidades educativas individuales de los alumnos. Pero aun así, se observa en los maestros cierto interés por el predominio de las evaluaciones comunes y con fines certificador de las competencias cognitivas, casi obviando las procedimentales y actitudinales de los alumnos.

Presentado este fenómeno se estudia la forma como las practicas evaluativas pueden incidir en la inclusión educativa de los alumnos que poseen ritmos y estilos de aprendizajes diferentes.

Palabras Claves: Evaluación, Inclusión, Maestro; Alumno, Practica Evaluativa e Inclusión Educativa.

## ABSTRACT

The evaluation is a determining factor in the learning process of the students; it is for this reason that the evaluation practices of primary school teachers should be developed under the premise of being a continuous, permanent, systematic and organized process that requires a previous organization. Where results which facilitate improving the attention of all students, regardless of their differences they have to reach the learning obtained.

Since the current legislative evaluative Colombia (Decree 1290-1209) presents an assessment of inclusiveness that meets the educational needs of individual students. But still, we see some interest in teachers by the predominance of common assessments and certification purposes of cognitive skills, almost ignoring the procedures and attitudes of students.

Presented this phenomenon how assessment practices can affect educational inclusion of students who have different rhythms and styles of learning is studied.

Key Words: Evaluation, Inclusion, Master; Student Evaluative Practice and Educational Inclusion.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	15
1.1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	18
2. JUSTIFICACIÓN .....	19
3. OBJETIVOS .....	22
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	22
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
4. MARCO TEÓRICO .....	24
4.1 APROXIMACIÓN AL ESTADO DE ARTE.....	24
5. MARCO DE REFERENCIAS .....	30
5.1. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN .....	30
5.1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN.....	32
5.1.2. TIPOS DE EVALUACIONES.....	35
5.1.2.1. LA EVALUACIÓN BUROCRÁTICA.....	35
5.1.2.2. LA EVALUACIÓN AUTOCRÁTICA.....	36
5.1.2.3. LA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA.....	36
5.1.3. LA EVALUACIÓN REFERIDA AL TIEMPO ¿CUÁNDO SE EVALÚA?.....	37
5.1.3.1. EVALUACIÓN INICIAL O PREVIA.....	37
5.1.3.2. EVALUACIÓN CONTINUA O PROCESUAL.....	37
5.1.3.3. EVALUACIÓN FINAL.....	37
5.1.4. EVALUACIÓN REFERIDA A ¿QUIÉN O QUIÉNES EVALÚAN?.....	38
5.1.4.1. HETEROEVALUACIÓN.....	38
5.1.4.2. AUTOEVALUACIÓN.....	39
5.1.4.3. COEVALUACIÓN.....	39
5.1.5. EVALUACIÓN FORMATIVA.....	40
5.1.6. LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS.....	40
5.1.7. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	41
5.1.8. LAS ESCUELAS INCLUSIVAS.....	45
6. DISEÑO METODOLÓGICO .....	48
6.1. PARADIGMA Y ENFOQUE.....	48

6.2.	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	49
6.3.	ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN .....	50
6.4.	TÉCNICAS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA .....	51
6.4.1.	TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN. ....	51
6.4.1.1.	LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD .....	52
6.4.1.2.	LA COLCHA DE RETAZOS. ....	52
6.4.1.3.	TÉCNICAS O FUENTES SECUNDARIAS DE INFORMACIÓN. ....	53
6.4.2.	CRITERIOS DE SELECCIÓN. ....	54
6.4.3.	CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN. ....	55
6.5.	INSTRUMENTOS .....	55
6.6.	ANÁLISIS .....	56
6.7.	REPORTE Y DIVULGACIÓN .....	58
6.8.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	58
7.	INTERPRETACION DE RESULTADOS .....	61
7.1.	PRACTICAS EVALUATIVAS .....	61
7.1.1.	CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN .....	61
7.1.1.1.	CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN. ....	62
7.1.1.1.1.	ENFOQUES Y TIPOS DE EVALUACIÓN. ....	65
7.1.1.1.2.	CONCEPCIÓN PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN. ....	67
7.1.1.1.3.	FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN. ....	68
7.1.1.1.4.	OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN. ....	71
7.1.1.1.5.	IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. ....	75
7.1.1.1.6.	USOS DE LA EVALUACIÓN. ....	79
7.1.1.1.7.	TIEMPOS DE LA EVALUACIÓN. ....	84
7.1.1.2.	CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN. ....	87
7.1.1.2.1.	ACUERDOS Y RELACIONES ENTRE MAESTROS Y ALUMNOS COMO UN PROCESO DE NEGOCIACIÓN EN EL COMPONENTE EVALUATIVO DEL CURRÍCULO ESCOLAR. ....	89
7.1.1.2.2.	UNA EVALUACIÓN PARA TODOS RESPONDE A LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. ....	94
7.1.1.2.3.	LA FACTIBILIDAD DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS. ....	96





1.1.2.4. LA INFORMACIÓN QUE ARROJAN LAS EVALUACIONES ES LA BASE PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS EN LAS AULAS DE CLASE. .... 100

7.2. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ..... 103

7.2.1. LOS FACTORES DE INCLUSIÓN PRESENTES EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS. .... 104

7.2.1.1. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN INSTITUCIONAL (SIEP): UN GARANTE DE LA INCLUSIÓN EN EL AULA. .... 106

7.2.1.2. LA PROMOCIÓN DEBE SER FRUTO DE INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL AULA DE CLASE..... 108

7.2.1.3. LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS POR EL APRENDIZAJE FAVORECE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA. .... 110

7.2.1.4. LOS APORTES DE SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN EN LA PERMANENCIA DE LOS ALUMNOS. .... 111

7.2.2. LOS EFECTOS DE LA EVALUACIÓN EN LA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA..... 112

7.2.2.1. LOS RITMOS DE APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS COMO FACTOR DE INCLUSIÓN..... 113

7.2.2.2. LA EVALUACIÓN TAMBIÉN DEBE INCLUIR A LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES..... 115

8. HALLAZGOS..... 120

9. CONCLUSIONES ..... 121

10. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA ..... 125

11. ANEXOS ..... 130

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**LISTADO DE TABLAS**

Tabla 1. .... 57

**TABLA DE FIGURAS**

Figura 1. Criterios de Selección..... 54  
Figura 2. [Fotografías de Carlos A. Ruiz C]. (Puerto Nare Antioquia. 2015) ..... 88

**TABLA DE ANEXO**

Anexo 1. Entrevista a maestros de aula del nivel ..... 130  
anexo 2.entrevista a maestros de aula del ..... 131  
anexo 3. Entrevista al rector (e) ..... 132  
anexo 4. Entrevista al coordinador (e) ..... 133  
anexo 5. Entrevista a maestra de aula de apoyo..... 134  
anexo 6. Guion de actividades ..... 135  
anexo 7. Formato consentimiento informado para..... 137

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



# UNIVERSIDAD

---

# DE ANTIOQUIA

## INTRODUCCIÓN

1 8 0 3

## INTRODUCCIÓN

La evaluación tiene como propósito contribuir a conocer no solo el nivel de rendimiento académico sino las dificultades y potencialidades de los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, nos permite reconocer como están aprendiendo estos niños, niñas y jóvenes los conocimientos impartidos por el maestro.

Se puede decir que la evaluación es el componente fundamental de toda práctica pedagógica, teniendo en cuenta que esta se considera la radiografía que pone de manifiesto todo lo que va aconteciendo en cada momento del aprendizaje del niño.

Cabe decir también, que los objetivos de la evaluación ya no se limitan a la comprobación de unos resultados, de una valoración o certificación social donde se determina si un alumno es promovido o no al grado siguiente o en efecto si es buen o mal estudiante.

Entonces, en esta investigación buscó comprender la manera de como la evaluación influye en los procesos de inclusión de los alumnos de la educación básica secundaria de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez en el municipio de Puerto Nare Antioquia.

Para ello se tomó una postura teórica desde la evaluación democrática y formativa que tiende a generar ambientes de aulas inclusivas que se vienen proponiendo en los últimos tiempos desde organismos internacionales como la UNESCO y algunos teóricos que le han hecho un buen recorrido al tema de la inclusión como Geraldo Echeita y Velásquez entre otros.

Esta investigación se fundamenta en un proceso que utilizó técnicas e instrumentos de recolección de información, dirigido a los directivos y maestros de la educación básica secundaria; donde el análisis y tratamiento de los datos obtenidos partió de la validación por medio de expertos de los instrumentos utilizados, lo cual permite confiar en la información recolectada para desarrollar las categorías que aquí se trataron.

El documento se encuentra dividido por capítulos.

En el primer capítulo, se encontrará el planteamiento del problema, donde se destaca la descripción y formulación del problema, que permite mostrar un panorama general de la problemática que se aborda en esta investigación. Así como la pregunta que nos guiara el camino durante el desarrollo de este proceso, además de esto se plantea una justificación que destaca la relevancia del problema investigado y termina este capítulo con los objetivos que persigue el investigador.

Posteriormente en el capítulo dos se exponen los fundamentos teóricos, iniciando con el estado del arte de la investigación y luego con los conceptos básicos necesarios que se utilizaron para la comprensión de las categorías tratadas.

En el tercer capítulo se tratan los conceptos del proceso metodológico que se siguió para alcázar los resultados que se buscaban. Así, como los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar a los maestros y directivos que participaron de este proceso.

El cuarto capítulo está dedicado al análisis de la información recolectada en campo a través de los diferentes instrumentos para posteriormente ser sometida a su respectiva interpretación y así poder identificar los hallazgos y conclusiones.

Y finalmente, en el quinto capítulo se plantean los hallazgos encontrado por el investigador y además las conclusiones a las que llegó.



---

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Capítulo I  
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA,  
JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA  
INVESTIGACIÓN

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las prácticas educativas son muy heterogéneas debido a la diversidad de contextos donde estas hacen presencia, pero a la hora de proveer la adquisición del conocimiento en las aulas de clase se debe pretender que estas faciliten la atención de la diversidad de personas que participan en ella, sin ningún tipo de discriminación hacia las personas a las que va dirigida, para lograr este cometido es importante pensar que necesitamos con urgencia una educación inclusiva o sea, pertinente a las necesidades de los alumnos, que atienda los diversos ritmos y maneras como aprenden los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de la escuela. Pero también, es factible que le enseñe a los involucrados en el proceso formativo a convivir con la diferencia del otro, en pocas palabras que ayude a recuperar el humanismo que se ha perdido en la sociedad en estos tiempos dominados por la globalización.

De hecho, para alcázar tal fin, habrá que replantear también con urgencia la forma como se están abordando los diferentes elementos que componen ese currículum a través del cual la educación se convierte en hechos educativos dentro del aula (Casanova, 2011).

Así mismo, hay que hacer efectivo el derecho a la educación la cual exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan en primer lugar acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de excelencia con igualdad de oportunidades. (Echeita & Homad, 2008, p.1)

Es decir, que atienda a todos los alumnos desde el humanismo y no que estos sean vistos como una herramienta que necesita ser forjada para alcanzar intereses económicos presentes en el espíritu las políticas neoliberales y burocráticas en la que está sumergida la sociedad actual.

Justamente este postulado nos brinda un acercamiento más concreto a lo que debe ser la inclusión educativa. Pero si queremos saber si estamos logrando este tipo de educación en nuestras instituciones, se hace necesario darle una mirada a las prácticas evaluativas de los

maestros y verificar que éstas sí atiendan las necesidades de los alumnos desde el punto de vista de aquellos con discapacidades y aquellos que experimentan dificultades al aprender. Donde el ejemplo más significativo lo plantea la Unesco (2005) se refiera a:

La evolución hacia escuelas inclusivas se justifica por varios motivos. Hay una justificación educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos significa que tienen que desarrollar formas de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y que, por lo tanto, beneficien a todos los niños; una justificación social: donde las escuelas inclusivas tienen la posibilidad de cambiar las actitudes respecto de la diferencia al educar a todos los niños juntos y constituir la base de una sociedad justa y no discriminatoria... (p.13)

Lo que se pretende con esto es que las escuelas sean garantes de los derechos de igualdad y que resinifiquen sus gestiones curriculares para que esto logre los impactos esperados; lo cual repercute en la formación de una sociedad que conviva aceptando las diferencias de los demás.

Pero cuando analizamos la evaluación, dado a que es uno de los componentes principales del currículum, esta se manifiesta en la actualidad del sistema educativo colombiano como una evaluación flexible que permita identificar los intereses, ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos, características que son típicas de una evaluación formativa, en la que permite ser incluyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que hacen parte del sistema educativo. Casanova (2011) afirma: “Dado a que esta busca que la evaluación se convierta en un proceso paralelo al de enseñar y aprender, que va ofreciendo datos acerca de cómo se produce y por ello, facilita la adopción de medidas o cambios inmediatos para mejorar las disfunciones que se produzcan o reforzar todo lo que esté dando buenos resultados” (p.7).

Pues esto es lo que pretende el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en lo planteado a través del decreto 1290/2009 y que se manifiesta en el sistema de evaluación institucional



(SIEP) de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare

Antioquia, el cual entró a regir a partir del inicio del año escolar del 2010. Donde uno de sus propósitos que manifiesta este (SIEP), es que la evaluación debe ser flexible, en donde se tenga en cuenta las necesidades de desarrollo del estudiante en sus distintos aspectos como son: sus capacidades, sus ritmos de aprendizajes, dificultades y/o limitaciones de tipo afectivo, familiar, nutricional y entorno social. Así como, las discapacidades físicas o de cualquier índole que permita darle un trato diferencial y especial según las problemáticas relevantes o las que sean diagnosticadas por un profesional.

Las características de la evaluación expuestas en el sistema evaluativo institucional (SIEP) no se ven reflejadas en las prácticas evaluativas de los maestros de la educación básica secundaria que hacen parte de esta institución educativa, ya que estas privilegian la evaluación sumativa con miras a certificar los conocimientos de los alumnos e incluso se pueden evidenciar alguna función de la evaluación como reguladora y de carácter selectivo de los niños, niñas y jóvenes que cursan estos grados de la básica secundaria. Además, no se tiene en cuenta el contexto de los alumnos de esta institución, dado a que en los habitantes de este municipio confluyen personas de diferentes regiones del país con costumbres culturales diferentes. De igual manera, se mide su forma de aprender con evaluaciones comunes (estandarizadas) sin tener en cuenta las diferencias de estos grupos poblacionales en cuanto a sus ritmos y estilos de aprendizajes, los cuales pueden estar causados por las situación socioeconómica, afectivas, familiares, limitaciones físicas o de cualquier índole.

Cuando no se tienen en cuenta todos estos factores en el proceso evaluativo se propician casos de alumnos que no asisten a la escuela, alumnos que asisten pero no permanecen, que permanecen pero no aprenden, así como alumnos que aprenden pero aprenden menos de lo que deben aprender, estos son problemas que los agudiza más la evaluación cuando no es aplicada



Correctamente, es decir, con fines formativos y de favorecer la diversidad o diferencias de las personas en una determinada aula de clase, haciendo que se afecte significativa e inconscientemente los procesos de inclusión que se debe llevar a cabo en la institución educativa y que se condicione el proceso de aprendizaje. En suma, todo lo dicho hasta ahora explica por qué estos hechos se convierten en la base que da origen al problema de investigación, debido a que los maestros de la básica secundaria de esta institución pública del municipio de Puerto Nare no demuestran ser incluyentes en sus prácticas evaluativas.

## **1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

¿De qué manera, las prácticas evaluativas de los maestros Contribuyen con los procesos de inclusión en el aula de los alumnos de la educación básica secundaria de una institución educativa de carácter oficial en el municipio de Puerto Nare?

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 2. JUSTIFICACIÓN

La evaluación es uno de los componentes curriculares que permite identificar si se está cumpliendo con el objetivo propuesto en cualquier proceso de formación, los cuales repercuten en la inclusión educativa de los miembros de una sociedad, que les permita el crecimiento individual y les faciliten aportar al desarrollo de la nación.

Teniendo en cuenta estos aspectos es que se hace importante el estudio de las prácticas evaluativas de los maestros de la educación básica secundaria de una institución educativa de carácter público del municipio de Puerto Nare, debido a que en las actas de evaluación y promoción que se realizan al finalizar el año escolar en esta institución se presentan unos niveles significativos de no promoción y deserción escolar, fenómeno que va en contra vía de lo planteado por la UNESCO en materia de derechos del niño e inclusión educativa. Ya que este organismo para el año 1990 en el evento celebrado Jomtien Tailandia se promovió una educación para todos, que ofreciera satisfacción a las necesidades básica del aprendizaje, desarrollando el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal, esto se fortaleció cuatro años más tarde en la conferencia internacional realizada en 1994 que da como resultado la declaración de Salamanca donde se ratificaron los derechos del niño, haciendo mayor énfasis en el derecho a la educación para niños y jóvenes con o sin necesidades educativas especiales en el mismo sistema educativo. Así mismo, se estableció el derecho a la educación en Colombia a través de la constitución política de (1991) en su artículo 67 y la ley general de educación de (1994) específicamente en el título uno que consagra los fines de la educación, permitiendo aterrizar estas políticas internacionales al contexto nacional.

De igual manera, el MEN ha adelantado reformas en materia de educación, como es el caso del decreto 1290 de 2009 que permite reglamentar la evaluación de los alumnos de la educación básica y media con miras a que con esta, se puedan identificar las características personales,





Intereses, ritmos de desarrollo y los estilos de aprendizajes de los alumnos con el fin de valorar sus avances en el proceso formativo, el cual se hace importante verificar y analizar durante las prácticas de los maestros, con la aplicación del tipo de evaluación que se establece en la institución educativa a través de su sistema de evaluación y promoción institucional (SIEP); el cual apunta a que sea una evaluación que no debiera mostrar tasas altas de no promoción y deserción en los alumnos; fenómenos que no favorecen la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas que los maestros aplican a los alumnos de esta institución educativa.

Es por eso que se hace importante determinar ¿cómo la evaluación puede contribuir a los procesos de inclusión mediante las prácticas evaluativas de los maestros de esta institución educativa?, y así poder entender por qué algunos alumnos experimentan dificultades para adquirir los conocimientos impartidos por los maestros, los cuales se ven reflejados en las evaluaciones que ellos presentan para certificar sus conocimientos que han adquirido en su proceso de formación. Ya que esto, va a permitir que los maestros puedan transformar sus prácticas evaluativas a través de una evaluación que haga flexible el desarrollo de sus prácticas pedagógicas adaptándolas a las diferencias que presentan los niños y jóvenes de este contexto escolar; y así, poder lograr que ninguno de ellos queden por fuera del sistema educativo.

Con el desarrollo de esta investigación, es muy importante poder determinar como todos los alumnos con dificultades en su aprendizaje o con necesidades educativas especiales no sean solo un cuerpo que se integra a un aula de clase con alumnos normales, si no que inicien a hacer parte activa de las practicas pedagógicas de los maestros y por ende se puedan planear evaluaciones diferenciadas que atiendan las necesidades educativas de cada uno de los niños y jóvenes que necesiten un trato diferenciado por parte de sus maestros. Donde la evaluación no vuelva a tenerse como un simple proceso mecánico que el maestro tiene para medir una serie de contenidos temáticos con miras a la certificación cognitiva, sino que esta se empiece a diseñar a

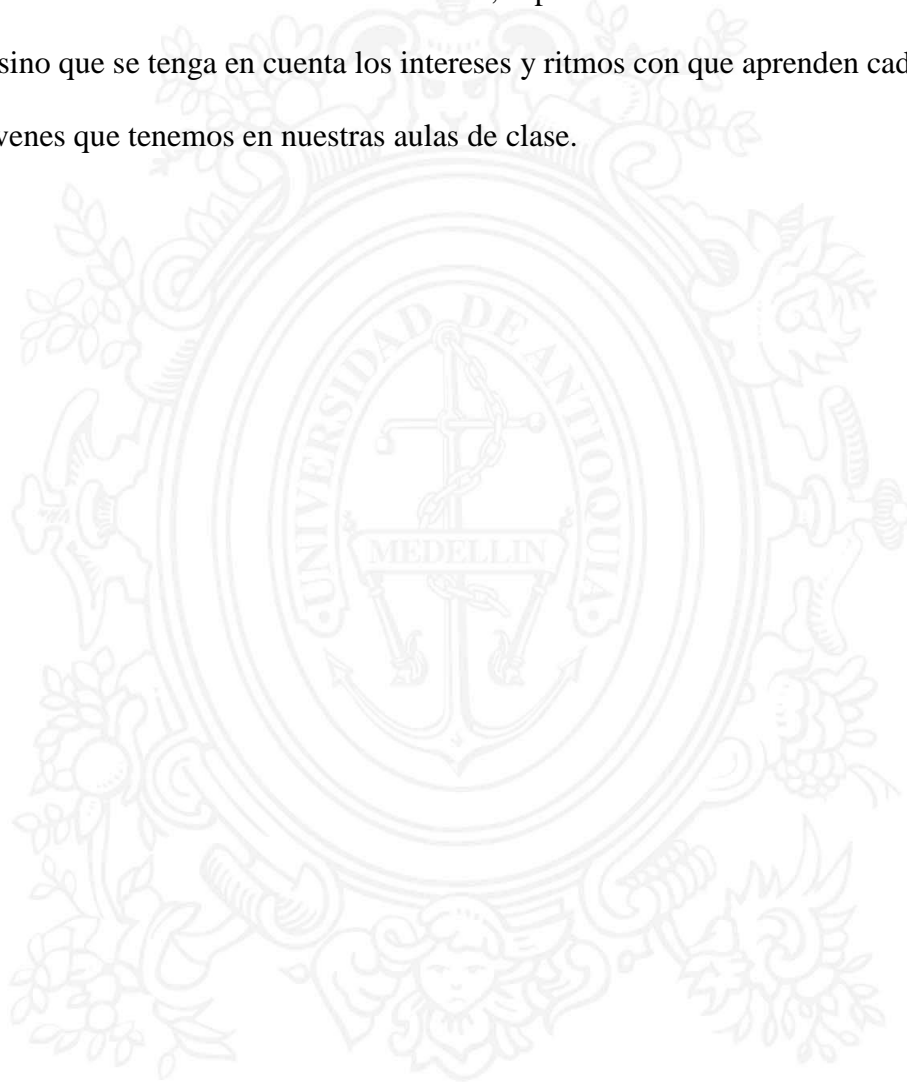




UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803  
Facultad de Educación

través de una fundamentación teórica e inclusiva, capaz de valorar no solo el conocimiento mecánico sino que se tenga en cuenta los intereses y ritmos con que aprenden cada uno de estos niños y jóvenes que tenemos en nuestras aulas de clase.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### 3. OBJETIVOS

El objeto de investigación son las prácticas evaluativas que efectúan los maestros del nivel de la educación básica secundaria y la incidencia que estas tienen en la inclusión en el aula de los alumnos que se forman en esta institución educativa, debido a que los actores participantes en esta investigación se encuentran contextualizados en una institución educativa de carácter público del municipio de Puerto Nare.

#### 3.1. OBJETIVO GENERAL

Comprender como inciden las prácticas evaluativas de los maestros en los procesos de inclusión de los alumnos de la educación básica secundaria en la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare Antioquia.

#### 3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros y sus factores de inclusión en la educación básica secundaria de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare.
- Identificar las concepciones de evaluación que tienen los maestros de la educación básica secundaria de una institución educativa de carácter público en el municipio de Puerto Nare.
- Determinar el papel que juega la evaluación en los procesos de inclusión de los alumnos de la educación básica secundaria de una institución educativa de carácter público en el municipio de Puerto Nare.



---

**Capítulo II**  
REFERENTES TEÓRICOS Y  
CONCEPTUALES

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 APROXIMACIÓN AL ESTADO DE ARTE

Para una mejor comprensión del estado de arte en esta investigación, se hace necesario plasmarlos desde un orden internacional y nacional; donde resaltamos cuatro grupos de investigaciones las cuales describimos a continuación.

El primer grupo está conformado por trabajos realizados sobre evaluación formativa, de las cuales destacamos la i) llamada «congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena (2010)». Donde se evalúa la consistencia interna de las asignaturas impartidas en una universidad privada, específicamente en el componente de la evaluación de los aprendizajes y su coherencia con los objetivos planificados. Los investigadores de este trabajo concluyen que hay una inadecuación de los niveles de los objetivos de aprendizaje en cuanto al diseño de la evaluación por parte de los profesores, y que esto se puede presentar por falta de conocer a profundidad los objetivos de aprendizaje, generando así una sobrevaluación de objetivos de baja complejidad.

De igual forma, concluyen que el desconocimiento de los objetivos de aprendizaje genere en los profesores la formulación de preguntas en los exámenes con otros criterios, tales como la profundización en su propia área de formación o que lleven al estudiante a responder preguntas que solo atienden el uso de la memoria perdiéndose el sentido formativo de la evaluación. La ii) «investigación es la denominada “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”»; realizada por Lourdes Villardón Gallego (2006,p.1), en la cual se hace una reflexión sobre la importancia de la evaluación y sus repercusiones como principios que favorecen la evaluación para promover el aprendizaje, destacando el desarrollo de las competencias a partir de dos funciones que debe cumplir la evaluación para este cometido como



son: la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otro lado la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes, donde por un lado se logran las competencias y por el otro, los elementos de las competencias. iii) Finalmente tenemos a, Marc Jané (2005); con una investigación realizada que lleva por título “La Evaluación del Aprendizaje: ¿Problema o Herramienta?”, hace un barrido de varias investigaciones que se han hecho a nivel mundial, donde destaca la evaluación cualitativa como una poderosa herramienta para la transformación de los procesos de aprendizaje en los alumnos y de igual manera, poder romper con los paradigmas de la evaluación tradicional que se manifiesta por medio de la evaluación sumativa, la cual está orientada a cuantificar el aprendizaje de los estudiantes ubicando su desempeño en unos niveles dados.

El segundo grupo de trabajos revisados son los correspondientes a las prácticas evaluativas donde se consiguieron tres investigaciones. El i) fue un artículo de María prieto y Gloria Contreras (2008). “Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar”. Donde hacen una revisión analítica al sentido que tiene la evaluación en la actualidad, en el cual se miran las concepciones de los docentes sobre la evaluación y como ellas inciden en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los profesores y por ende en la calidad educativa y de inclusión en los estudiantes. Lo que hace pensar que, la evaluación se ha convertido en un tema de gran preocupación en los procesos formativos y por ende, hay que prestar especial cuidado a como los profesores conciben la evaluación y a los modelos evaluativos estandarizados que plantean los gobiernos a nivel nacional e internacional. Así mismo, ii) En la investigación realizada por Osbaldo Turpo (2011). “Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza pública de educación secundaria”. Hace un análisis de cómo los docentes de Ciencias,





tecnología y Ambiente (CTA) conciben el proceso evaluativo en los estudiantes de la educación pública en la secundaria. Esto le permite investigar sobre la evaluación educativa, específicamente sobre lo que piensan y hacen los docentes al evaluar el aprendizaje de las ciencias, donde el supuesto que guía esta indagación parte de asumir que los docentes que enseñan ciencias, mantienen determinadas intervenciones evaluativas asociadas a un discurso y ejercicio pedagógico tradicional, con muy pocas innovaciones en sus prácticas educativas y por ende en las evaluativas. Para llegar a las conclusiones de esta investigación se hace primero un recorrido conceptual que incorpora, las funciones de la evaluación, las definiciones y tipos de evaluación, como también, las concepciones que tienen estos docentes sobre ¿cómo y que deben evaluar?. De esta manera, se pudo contactar que la planificación y ejecución de la evaluación, son generalmente tácticos y constituidos en las mentes de los docentes, mediante principios prácticos, conocimientos, creencias, reglas y hábitos de ellos. Este estudio también demuestra que hay prácticas y concepciones evaluativas que los docentes interiorizan que son estables y muy difíciles de cambiar; y otras que se encuentran en procesos de cambio pero que no son tan progresivos.

En ese mismo orden de ideas, aparece la iii) investigación llevada a cabo por Rubinsten Hernández Barbosa & Sandra Maritza Moreno Cardozo (2007). Que en su artículo, “La evaluación cualitativa: una práctica compleja”. Manifiestan que la educación es una práctica social y que la evaluación es uno de sus principales componentes y compromisos, la cual desde el referente epistemológico se concibe desde dos enfoques, uno positivista donde la metodología que se utiliza para elaborar el conocimiento se desarrolla a través de la observación intencional, la medición y la cuantificación con fines comparativos, parámetros que se convierte en un caldo de cultivo para la aplicación de la evaluación cuantitativa; el otro enfoque de la evaluación es el



interpretativo, que surge como contra peso al positivismo dominante que se ejercía en el campo social, con este enfoque el conocimiento se concibe como algo que se transforma, que está en constante cambio y que se constituye y se reinterpreta de acuerdo con las características socioculturales de los individuos. Es por eso, que la educación y la evaluación son mejor descritas, valoradas y comprendidas desde un análisis cualitativo, ya que, desde el punto de vista pedagógico la evaluación ha hecho mucho énfasis desde un enfoque tradicional conductista que reducen el proceso de enseñanza aprendizaje a la medición del producto “alumno” mediante la observación de las conductas, mientras que cuando la evaluación es cualitativa esta no presta mayor atención a lo cuantificable, debido a que ella puede estar permeada por intereses no muy claros al de un proceso de formación.

En el tercer grupo de investigaciones se encuentran las relacionadas con la inclusión educativa. La i) de estas es la realizada por Geraldo Echeita Sarrionandia y Cynthia Duk Homad (2008). En su investigación “Inclusión Educativa”. Pretenden demostrar que en un proceso educativo todos los estudiantes tengan igualdad de condiciones para acceder a un conocimiento de calidad. Esto lo concluyeron, a través de la compilación de una serie de artículos que tratan el tema de inclusión educativa. Determinando que cuando hablamos de la inclusión educativa, también lleva implícita la calidad; y estas a su vez se miden con unos procesos de evaluación acertados que pongan en evidencias las oportunidades de educación acertadas que se les brindan a todas las personas sin importar su condición sociocultural, raciales, limitaciones físicas, psíquicas o dificultades para adquirir los conocimientos, que los pongan en igualdad de condiciones con los demás miembros de la comunidad educativa. ii) Siguiendo con Geraldo Echeita Sarrionandia (2008), en un artículo publicado en la revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (RICE) el cual tituló “Inclusión y Exclusión



Educativa. (Voz y Quebranto)”. Plantea una serie de ideas que deben ser analizadas en los procesos educativos para llegar a la inclusión y no terminar excluyendo a los niños, niñas y adolescentes de los sistemas educativos por sus dificultades académicas o sus discapacidades físicas y psicológicas debido a que la UNESCO en la declaración de Salamanca (1994), a través de los derechos del niño reconoce la diversidad racial o de otra índole en los procesos de formación. iii) Por otro lado, Claro Juan Pablo, (2007). En su artículo que lleva por título “Estados y Desafíos de la Inclusión Educativa en las Regiones Andinas y del Cono Sur”. Hace un informe del estado en que se encuentra la inclusión educativa en los países de Suramérica, permitiendo identificar las problemáticas comunes que tienen en materia de inclusión en el campo educativo, y así poder emprender políticas con miras a superar las dificultades que se identificaron en cada uno de los países participantes.

Finalmente contamos con un cuarto grupo de investigaciones relacionadas con la evaluación y la inclusión educativa. Este bloque de tres investigaciones lo iniciamos con la i) realizada por Cynthia Duk Homand, (2007). “Inclusiva” Modelo para Evaluar la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. Ella plantea unos modelos de evaluación que se deben desarrollar en las instituciones educativas que permitan lograr el fortalecimiento de comunidades educativas incluyentes con personas sensibles a las diferencias de los demás y que además estas evaluaciones le brinden información al profesorado para las mejoras que se deben hacer en este campo, así como facilitar la incrementación de la participación de los estudiantes marginados en el proceso de formación. ii) Igualmente, Francisco J. Amores Fernández & Maximiliano Rittacco Real, (2011). Realizaron una investigación donde desarrollan el tema al cual llamaron “Evaluar en Contexto de Exclusión Educativa. Buenas prácticas e Inclusión Social” en el cual hacen referencia a la importancia que



tiene la evaluación para poder tener los estudiantes que están en estado de vulnerabilidad y no ser excluidos del sistema educativo. Esta fue una investigación de cohorte cuantitativa, cuyo objeto de estudio eran los estudiantes de tres centros educativos de la provincia de Granada (Andalucía-España); se desarrolló teniendo en cuenta la ubicación de estos centros en cuanto a su déficit socioeconómico, educativo y cultural de la población educativa con alumnos en riesgo de ser excluidos y además, se buscaba que en estos centros se identificara y se describieran medidas de respuestas al alumnado en situación de riesgo y fracaso escolar.

Concluimos esta revisión de antecedentes con la investigación realizada por: *Claudia Barrero Espinosa, Liliana Bohórquez Agudelo y Martha Patricia Mejía Pachón (2013)*. Donde a través de una investigación de tipo cualitativo analizan el problema de “La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho”. Esta investigación hace un análisis del concepto de inclusión desde las concepciones que tienen los directivos, maestros y niños de los grados cero a tercero del Centro Educativo Don Bosco III (Codito), en tanto que el concepto potencie un proceso de construcción de un sujeto que reconozca sus derechos. Dicha investigación fue realizada bajo la narrativa y la sistematización de experiencias con las cuales los actores involucrados pudieran identificarse como actores de derecho.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 5. MARCO DE REFERENCIAS

### 5.1. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles, “Se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir” Sacristán, (1992 p. 3).

Con los diferentes autores que han hablado acerca del concepto de evaluación, se pueden destacar las siguientes definiciones; Dice el diccionario que “evaluar es estimar, apreciar el valor de las cosas no materiales” así mismo, en el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de “estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo” Sacristán, (1999, p.3)

Para Ralph W. Tyler (como se cito en Ramos) define la evaluación como “el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la información recogida, que se emite al contrastar esta información con los objetivos previamente establecidos en términos de conducta, que el alumno debe exhibir para probar sus adquisiciones” (1949).

Esta definición de evaluación demuestra que esta, estaba orientada a la medición con fines de certificación de los conocimientos adquiridos por parte de los educandos, de igual manera la evaluación es “la recopilación y uso de la información para la toma de decisiones” Cronbach, (1963) y para Scriven supone que es el “proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de aquello que se evalúa”. Un mérito o toma de decisión que sea utilizada básicamente para definir si aquello evaluado era bueno o malo, a la luz de los criterios que se utilizaban para hacer la evaluación mirada desde un punto de vista de la evaluación sumativa.

Más adelante aparece la definición de Stufflebeam (1971), que plantea la evaluación como “el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión” , en ese mismo sentido Bloom (1975) y otros citados por Sacristán (1999) la definen en la misma línea como “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante” , esto demuestra que la evaluación se da a través de varias etapas pero cada una de ellas interconectadas entre si durante todo el proceso de evaluación permitiendo el surgimiento de la evaluación continua o formativa.

De ahí que, cuando hablamos de evaluación formativa esta “sugiere una acción reflexiva y crítica, lo mismo que una revisión de su doctrina y teorías, incluyendo la política, la retórica y la ética, tanto como las técnicas y los recursos utilizados en los distintos ámbitos del quehacer educativo-social; puesto que representa la columna medular” Turno (2011, p.171). “De todo cambio o innovación, de cualquier modelo, de cualquier metodología. Y que al mismo tiempo, sigue siendo una de las actividades docentes que más planteamientos, dificultades y dudas continua generando” Zaragoza (2003, p.3).

Puesto que es a través de ella que se logra verificar los alcances que se ha tenido en la formación de los seres humanos según los objetivos que se hayan planteado. Así mismo, dentro de la concepción y usos más extendidos la evaluación se suele entender como “una actividad de los profesores sobre los alumnos, en el lenguaje pedagógico más corriente hablar de evaluación es pensar en algo que inevitablemente recae sobre estos” Sacristán, (1999, P.337). Por ende, nos permite reconocer como están aprendiendo los estudiantes los conocimientos impartidos por el maestro. Se puede decir, que la evaluación es el componente fundamental del proceso de



enseñanza aprendizaje; dado que, es la fotografía o radiografía que pone de manifiesto cada una de las fortalezas y dificultades que ostenta el quehacer educativo.

### **5.1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN.**

Si miramos el origen histórico de la evaluación, se tienen datos que fue utilizada en la antigua China para seleccionar a los trabajadores del Embajador, surgiendo esta como “un instrumento de selección extraescolar y no es casual que hasta hoy sea esa una de sus funciones dominantes” Sacristán, (1999, P.338). Sin embargo, cuando esta se incorpora por primera vez a la práctica pedagógica se hace con un carácter humanizador entre los actores que intervienen en ella, pero paulatinamente esta se fue estandarizando hasta cumplir nuevamente una función seleccionadora y con fines competitivos.

La evaluación ingresa a la escuela a través de los griegos donde se dice que hace aproximadamente dos mil años los filósofos utilizaron cuestionarios evaluativos en la enseñanza de sus aprendices. En la escuela tradicional esta, nace y se desarrolla en el siglo XIX donde el “control de lo aprendido se realizaba a través de la capacidad retentiva y almacenativa del alumno, por medio de exámenes, fundamentalmente de lápiz y papel” Ramo & Gutiérrez, (1995 p.16). Pero más adelante Harace Mann (como se cito por Ramo & Gutiérrez, 1995) establece que en los Estados Unidos en 1845 se realizaron test de rendimiento con fines evaluativos en la escuela de Boston. Dichos test “daban información sobre los alumnos, pero no sobre los programas o currículos con los que se habían enseñado” (p.16).

Esto demuestra que la evaluación en sus principios académicos se realiza con el fin de verificar el proceso de aprendizaje y que esto siempre se hacía al finalizar el proceso, así se demuestra con Joseph Rice que entre 1887 y 1898, quien evaluó los conocimientos ortográficos



de miles de estudiantes, “conociéndose este estudio como la primera evaluación formal educativa realizada en América” (Gutiérrez, 1995, p.16).

En esta etapa de la evaluación era tenida en cuenta como un proceso de control y certificación social, control de autoridad del maestro “superior” hacia el alumno quien era el “subordinado”. Es decir, era una evaluación vertical donde el maestro ponía las condiciones debido a que él era quien tenía el poder sustentado en el conocimiento de lo que se enseñaba en la escuela. Entre 1900 y 1920 surge el auge por los métodos estadísticos al estudio de la diferencia humana y se sentaron las bases de una nueva evaluación educativa, donde se inician a aplicar los test de inteligencia desarrollados por psicólogos como Chaeles Spearman, Alfred Binet, Stern entre otros. Estas pruebas psicométricos se usaban para medir la inteligencia de las personas en habilidades específicas con el fin de obtener las personas más calificadas para desarrollar determinadas labores.

Más adelante, “en los años 60, el concepto de evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos” Bloom, (1956); Mager, (1962); Glaser, (1965); gagné, (1971). Fue la época donde la evaluación se desarrollaba con miras de alcanzar los objetivos que se habían propuesto en el currículo de la escuela, pero los evaluadores tenían dificultad para medir esos objetivos y no tenían claro si el mejor instrumento de medición eran los test, las encuestas etc.

Posteriormente desde principios del siglo XX aparece la concepción constructivista en la adquisición del conocimiento con pedagogos como Piaget, Bruner, Novak y Ausubel, donde se plantea que el sujeto debe ser activo frente al objeto de conocimiento, que todo conocimiento nuevo se genera a partir de lo adquirido y que el sujeto es quien construye su propio conocimiento; es decir, que con estos pedagogos “el constructivismo plantea que es el propio



Sujeto el que construye o elabora su propio aprendizaje a partir del conocimiento que ya posee”

Ramo & Gutiérrez, (1995, p.19). Esta nueva concepción de educación hace que la evaluación sufra modificaciones debido a que los nuevos conocimientos se iban a lograr a través de la interacción permanente del maestro con el estudiante, este fenómeno hizo que la evaluación fuera más holística y dejara de aplicarse únicamente sobre alumnos, maestros y se aplicara también a los currículos, a los programas educativos, los centros de formación docentes y a los sistemas educativos de la época.

Todo esto hizo que la evaluación obtuviera un reconocimiento de cientificidad y fue así, «como en 1980 Cronbach, profundizando el concepto de evaluación formativa de Scriven, afirmó: la evaluación debe usarse siempre en un sentido formativo, incluso cuando se ocupe de medir resultados”» Ramo & Gutiérrez (1995, p.20).

Permitiendo que se desarrollara lo planteado por Hamilton (como se cito por De la Garza, 2006), donde estableció que la evaluación debería: *a)* responder a las necesidades y perspectivas de diferentes audiencias, *b)* iluminar los procesos complejos organizacionales, de enseñanza y de aprendizaje, *c)* ser relevante para las decisiones públicas y profesionales por venir, y *d)* reportarse en un lenguaje accesible a las audiencias, es decir, que la evaluación fuera flexible a los contextos o condiciones culturales y económicas de los alumnos (p.42).

Ahora bien, la evaluación se puede entender y practicar desde las siguientes perspectivas: la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado del trabajo, las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite, las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje, la estructura del sistema escolar; dado que sirve a su organización, la forma de entender la autoridad y el

mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros educativos y en las aulas. (Sacristán, 1999, p.338).

En todo caso, en esta época de globalización y estandarización queda claro que la evaluación está siendo mirada por el estado desde la función que deben cumplir las instituciones para formar una sociedad que favorezca la demanda laboral y de producción, formando individuos con las especificaciones y biotipo que necesitan las multinacionales; generando la estandarización de la educación y por ende la de uno de sus componentes fundamentales como es la evaluación.

### **5.1.2. TIPOS DE EVALUACIONES.**

La evaluación se clasifica según como la miren los autores. Iniciemos con Macdonald que hace una clasificación política de la evaluación destacándola en tres tipos, i) La Evaluación Burocrática, ii) La Evaluación Autocrática y por ultimo iii) La Evaluación Democrática.

#### **5.1.2.1. LA EVALUACIÓN BUROCRÁTICA.**

Esta evaluación esta plantea como un servicio incondicional ofrecido por agencias gubernamentales, como es el caso de las pruebas saber 3°, 5°, 9°, 11° y las saber pro para los estudiantes del último nivel o semestre de los programas de pregrado de las universidades públicas o privadas del país, donde el gobierno los evalúa a través del ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación), el cual se encarga de monitorear la calidad de la educación a través de las pruebas estandarizadas antes mencionadas, donde quien ostenta el poder tiene la verdad absoluta y quienes la presentan no tienen oportunidad de la retroalimentación. En este tipo de evaluación, “El evaluador acepta los valores de la autoridad y ofrece la información que les ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política” (Macdonald, 1993, p.50-51).

### **5.1.2.2. LA EVALUACIÓN AUTOCRÁTICA**

Hace referencia a la evaluación que se hace a las instituciones gubernamentales con el fin de que esta garantice las políticas estatales, como es el caso de las evaluaciones de inspección y vigilancia que hacen las entidades o secretarías de educación certificadas al funcionamiento de las instituciones educativas. Para Macdonald, (1993 p.51) “el evaluador se concentra en los temas que manifiestan valor educativo y actúa como un consejero experto”, donde los informes que él hace son archivados por los entes gubernamentales para la toma de decisiones y así realizar los ajustes necesarios que permitan justificar las inversiones que se le hacen a las instituciones educativas.

### **5.1.2.3. LA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA.**

En este tipo de evaluación el evaluador no tiene el control sobre lo que se tiene que evaluar, sino que se debe llegar a una concertación con el agente evaluado. Esta evaluación tiene como valor favorecer la colectividad de quienes intervienen en ella, aquí se permite determinar democráticamente ¿Qué?, ¿para qué?, ¿Cómo? Y ¿Cuándo? Se van evaluar lo acordado.

“La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje, Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía” Sacristán, (1999, p. 335). Por eso cuando se trata de la evaluación en el aula me permito plantear dos modalidades de evaluación, i) es de ¿Cuándo evaluar? Que se refiere a los tiempos en los que se evalúa los cuales están determinados por a) la evaluación inicial o previa, b) la evaluación continua o procesual y la evaluación final y ii) se trata de ¿quién o quiénes evalúan? La cual está representada por: a) la heteroevaluación, b) la autoevaluación y c) la coevaluación.



### **5.1.3. LA EVALUACIÓN REFERIDA AL TIEMPO ¿CUÁNDO SE EVALÚA?.**

Esta modalidad de evaluación enmarca los momentos con referencia al tiempo en que se realiza la evaluación, como plantea Rodríguez (como se cito en Turpo, 2001) “los referentes insinúan los procesos de comparación de lo que se pretende evaluar” (Rodríguez, 2003, p. 23). Según los periodos evaluativos esta pueden referenciarse como:

#### **5.1.3.1. EVALUACIÓN INICIAL O PREVIA.**

Nos brinda una información del alumno especialmente si es nuevo en el aula de clase, permitiendo conocer sus debilidades y fortalezas que trae de la casa u otra institución educativa de donde provenga.

Uno de los mejores momentos para un maestro iniciar un proceso pedagógico con un alumno o grupo de alumnos nuevos, es hacerles una buena evaluación inicial para saber en qué condiciones empieza con él o ellos el proceso formativo.

#### **5.1.3.2. EVALUACIÓN CONTINUA O PROCESUAL.**

Es la que realizan los maestros de forma permanente a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Esta evaluación se convierte en un elemento inherente o inseparable de proceso pedagógico, esto hace que sea formativa debido a que permite “detectar cuando se produce una dificultad, las causas que lo provocan y los correctivos a introducir, estipulando por el nivel de aprendizaje y concretar los aspectos aún no dominados” (Bloom, 1971); también se convierte en “una comprobación sistemática sobre los resultados previstos, adecuándolo en función de los logros” (Lafourcade, 1977).

#### **5.1.3.3. EVALUACIÓN FINAL.**

Es la evaluación que se realiza al finalizar el proceso y determina si se lograron los conocimientos que se habían planificado desde el inicio, para determinar si es necesario



comprender un nuevo proceso y por eso “toma datos de la evaluación formativa, obtenidos durante el proceso y añade otros más puntuales. Explora los objetivos al término del periodo instructivo” (Turpo, 2011, p.176), esta evaluación tiene una función sancionadora porque es la que permite certificar si el alumno a prueba o no un grado.

#### **5.1.4. EVALUACIÓN REFERIDA A ¿QUIÉN O QUIÉNES EVALÚAN?.**

La evaluación no puede ser algo aislado a los sujetos que participan en el proceso formativo, es por eso que en la marcha del proceso evaluativo tanto el maestro como el alumno deben ser agentes activos de él; donde cada uno de ellos cumplan roles que dinamicen el proceso. Aunque históricamente el proceso evaluativo ha favorecido al maestro, la evaluación formativa le ha brindado a los alumnos e incluso a la comunidad educativa la posibilidad de intervenir más en ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Por medio de las modalidades de heteroevaluación, autoevaluación y la coevaluación las cuales especificamos a continuación.

##### **5.1.4.1. HETEROEVALUACIÓN.**

Este tipo de evaluación Castillo & Cabrerizo (como cito Turpo) dice que «los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas, se lleva a cabo dentro del centro, por el propio personal y sin la concurrencia de evaluadores externos, “el profesor es quien evalúa a sus alumnos o la institución evalúa en concreto, algunos aprendizajes” » (Castillo & Cabrerizo, 2003, p.18).

Queda claro que esta modalidad de evaluación es la que históricamente a predominada en las instituciones educativas y que no es extraño que hasta la fecha todavía sea la más influyente a la hora de evaluar los aprendizajes de los alumnos, por la sencilla razón de que el maestro todavía utiliza la evaluación con fines reguladores y de demostración de cierto poder que esta le confiere en el aula de clase.

Cuando a la evaluación se le otorga esas funciones castra todo tipo de proceso democrático o dialogo que se debe llevar entre el maestro y alumno en la construcción de los nuevos conocimientos, regresando a la metodología tradicional de enseñanza donde el maestro es quien tiene el poder absoluto de lo que se debe enseñar y aprender.

#### **5.1.4.2. AUTOEVALUACIÓN.**

Se define como “la evaluación que realiza un alumno o profesor, sobre su propio trabajo o actividad, sus conocimiento o habilidades, o sobre los cambios ocasionados sobre sí mismo” Monedero, (1998 p.43), Casanova, (1992, p. 50). La autoevaluación es de vital importancia en la formación de los individuos, debido a que el alumno tiene la facultad de considerar su participación en el proceso evaluativo y tomar con mayor facilidad conciencia de sus aprendizajes y puede llegar a ser más crítico y reflexivo sobre lo que le están enseñando y lo que está aprendiendo, es decir, se vuelve más democrático en el aula. Esto también permite que el alumno a través de los procesos auto evaluativos cuando salga de la institución su conciencia de auto aprendizaje se fortalezca por medio de la autoevaluación personal que él puede hacer de cada una de las decisiones que tome en la vida cotidiana.

#### **5.1.4.3. COEVALUACIÓN.**

Delgado (como cito Turpo) determina que en la coevaluación se “evalúan determinadas personas o grupos pertenecientes a un aula. Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente, propiamente es una evaluación entre pares” (Delgado, 2010). Permitiendo que tanto el evaluado como el evaluador se puedan dar cuenta en que están fallando o puedan conocer los diferentes puntos de vista de los que intervienen en la coevaluación y a partir de ellos mejorar en el proceso.

### **5.1.5. EVALUACIÓN FORMATIVA.**

La evaluación formativa se puede entender como un proceso que hace que los estudiantes se formen reflexivamente por medio de algunas modalidades de evaluación como es la autoevaluación y la evaluación por pares, donde se facilita no solo el desarrollo del aprendizaje de las disciplinas sino también el autoestima de los estudiantes, permite fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en las practicas pedagógicas de los maestros.

Para Gimeno Sacristán, el concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles, Pero en su libro “comprender y transformar la enseñanza” cita a Stufflebeam (1987), quien la define como “el enjuiciamiento sistemático de la valía el mérito de algo” (p.19-67). En nuestros tiempos es el juicio de esos méritos deben estar ajustado al contexto don esté desarrollando la actividad pedagógica, para no generar traumatismo en los estudiantes; debido a que cuando se evalúa fuera del contexto, el proceso se dificulta permitiendo que los educando no asocien los conocimientos impartidos en la escuela con los fenómenos de su vida cotidiana, afectando la calidad del proceso educativo y cuando un proceso falla en este sentido es porque hay una clara violación a los mecanismos de inclusión.

### **5.1.6. LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS.**

A pesar de que el término de evaluación tiene diversos significados, y estos se aplican o no en la práctica según las necesidades del contexto y el paradigma educativo que se persigan, Para Gimeno Sacristán, manifiesta que:

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuarla con práctica usos que cumplen múltiples funciones, y que se apoyan en una serie de ideáis y formas de realizarla

que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

(p.15-58)

Hasta aquí podemos evidenciar que las técnicas evaluativas ya están predeterminadas por el currículo y que el docente solo debe llegar a aplicar esos modelos evaluativos impuestos en la institución y que en muchas ocasiones no son los más adecuados para el contexto donde se desenvuelve la institución.

“La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todo los elementos en escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, inter-relaciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de los alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc.”

Teniendo en cuenta todos estos factores determinados por Gimeno, estos se constituyen en factores determinantes que pueden beneficiar o perjudicar las prácticas evaluativas de las instituciones educativas, las cuales son reflejadas en los procesos de calidad y en los mecanismos de inclusión. Esto quiere dar a entender que la evaluación es uno de los componentes pedagógicos que develan muchos de los problemas de las prácticas educativas.

#### **5.1.7. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.**

Ser diferente no se puede constituir en motivo de aislamiento en los diferentes contextos sociales, por lo tanto la inclusión de las personas con diferencias se desarrolla por medio de una educación que contemple en sus prácticas factores que faciliten este fenómeno.

Por lo tanto es factible decir que la “inclusión compromete una tarea ineludible de identificar y remover, en su caso, las barreras que desde distintos planos de la vida escolar, al



interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los alumnos en

determinados momentos pudieran limitar en cada centro, precisamente su presencia, aprendizaje o participación” (Echeita & Simón, 2009, p.349, 153-178.).

En la escuela actual para hablar de inclusión toca hacer un recorrido por la evolución del término que parte desde las escuelas especiales, pasando por lo que en la década de los ochentas se denominó integración escolar y solo hasta los años noventa fue que cobro fuerza el termino de inclusión educativa; para llegar a lo que hoy tiene que ver con la inclusión de las personas con características diferentes, de hecho hay que destacar los esfuerzos que hacen los organismos internacionales en especial la UNESCO que sea dedicado a propiciar mecanismos que generen políticas a nivel mundial para el desarrollo de una educación que atienda las necesidades de todas las personas sin importar su condición física, cultural, psicológica, o estilos o/y ritmos de aprender.

A lo largo de la historia de la humanidad ha existido la discriminación en la sociedad, bien sea por diferencia cultura, raza, religión o de aspectos de clase o estratificación social, el hecho es que las personas presentan ciertas resistencias a las diferencias de los demás; esto permitió el surgimiento de las escuelas especiales con mira a clasificar las personas con ciertos «privilegios» cognitivos, físicos y de otra índole de aquellos que presentaba algún tipo de limitaciones; ya que “la sociedad debía defenderse de los diferentes o los diferentes tenían que protegerse de una sociedad que les podía agredir” (Velázquez, 2010, p. 44). Esto permitió justificar este tipo de educación que genero durante tiempos la exclusión de muchos miembros de la sociedad utilizando como mecanismos las pruebas psicométricas con el fin de clasificar a los alumnos que debían ir a las escuelas especiales. Pero siguiendo con Elizabeth Velásquez, esta plantea que la escuela en “el siglo XIX permitió iniciar tímidamente experiencias educativas



con las personas con deficiencia mental, aunque en siglos anteriores se atiende a las personas con deficiencias sensoriales; estas que son las privilegiadas a nivel educativo porque no tienen alterada su capacidad de razonamiento, es decir, sus capacidades intelectuales (Ídem), permitiendo que se diera un paso importante hacia la integración escolar, el cual es un mecanismo que permite pasar de la escuela especial y normal a una escuela donde coincidan todas las personas a pesar de sus diferencias.

El término integración escolar tiene la finalidad de no dejar por fuera del sistema educativo a ninguna persona y esto se debe hacer en las escuelas donde va todo el mundo sin tener en cuenta sus diferencias, porque se supone que el “objetivo consiste en integrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido” (Stainback & Jackson, 1999, p.21). Aun así incluir a una persona con algún tipo de necesidades educativas especiales a un aula con chicos “normales” no garantiza su inclusión a la vida académica y social que se desarrolla en este espacio, debido a que esta persona puede compartir el espacio físico pero ni el maestro y ni sus compañeros pueden estar preparados para ajustarse a las necesidades reales de esta persona con diferencias especiales. Para explicar este fenómeno, Pugach (como cito Velásquez, 2010) afirma:

Que una de las limitaciones de la integración es que, a pesar de que algo se gesta en las aulas, simultáneamente éstas parecen estar operando bajo las mismas asunciones básicas acerca de la enseñanza y el aprendizaje; la innovación reside en la ubicación de los alumnos y en las nuevas actividades más que en un cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje; sigue siendo un modelo “aditivo” (escuela regular + escuela especial) que agrega maestros y métodos a la escuela ordinaria. (Pugach, 1995).

Pero que no hace las transformaciones necesarias a su estructura curricular que le permita atender con satisfacción a estos nuevos inquilinos de la escuela normal, los cuales se ganaron el espacio por el reclamo insistente de muchos padres de estos niños con necesidades educativas especiales y el interés que le pusieron algunos organismos internacionales al derecho a la educación para todas las personas.

La inclusión de las personas con algún tipo de necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria toma gran importancia en la década de los noventa con la convención sobre los derechos del niño realizada por la UNESCO en 1989, seguida por la conferencia mundial de educación para todos, que pretende que todos los gobiernos hagan énfasis en la «satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), con su lema “Educación para todos”, quien va a iniciar con fuerza un movimiento más amplio que el de integración, un movimiento con más alcance social y más generalizado» (Velázquez, 2010).

La inclusión pretende desarrollar una sociedad más democrática favoreciendo la igualdad entre sus miembros, donde “la educación es para todos y todas, con sus diferencias que nos enriquecen y hacen de la sociedad un entorno interesante, creativo, intercultural, cooperativo, amigable y amistoso” (Casanova, 2011, p. 79). Cabe aclarar que cuando se habla de inclusión no solo se trata de las personas con necesidades educativas especiales sino que este término va más allá, donde la escuela y la sociedad debe aprender respetar las diferencias por más mínimas que estas sean entre los individuos.

Por eso en esta investigación se toma la inclusión educativa como un proceso en el cual las instituciones educativas deben atender a todos sus alumnos como individuos diferentes y que deben ser incluidos por estas a través de la re significación de sus propuestas curriculares y los



Objetivos misionales de sus proyectos educativos institucionales PEI<sup>1</sup>, para que así, puedan generar las condiciones adecuadas que les permitan atender a todos los niños, niñas y jóvenes que quieran ingresar a ellas y no correr el riesgo de ser excluidos.

Por eso aquí, la inclusión educativa no se limita únicamente a alumnos con NEE sino que se le apunta a un grupo más amplio, los niños, niñas y jóvenes que por diversas razones tienen dificultades aprender lo que se les enseña en la escuela y que sus necesidades educativas no son identificadas y tratadas por los maestros que frecuentemente están en el aula de clase con ellos y que ignoran factores de inclusión como sus estilos y ritmos de aprendizaje de estos alumnos.

#### **5.1.8. LAS ESCUELAS INCLUSIVAS.**

Hablar de escuelas inclusivas es plantear un cambio de paradigma y gestión curricular de las instituciones educativas lo cual implica un cambio de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje que se pone de manifiesto entre el maestro y sus alumnos. Por ello, Stainback & Stainback (2007) declaran “que cuando se habla de que los alumnos deben aprender en la escuela es conveniente no hacer excesivo hincapié en los objetivos curriculares ya predefinidos” (p. 84).

Dado a que habitualmente esto lo que hacen es terminar por excluir a los alumnos y no permite que el maestro se centre en las necesidades y diferencias de los alumnos que tiene en el aula de clase, por consiguiente se termina adecuando aulas para las características de un solo grupo de niños, que en última instancia son los que menos necesitan ser incluidos.

Por otro lado, cuando se pretende desarrollar aulas inclusivas es indispensable que los maestros se alejen de los métodos que se utilizan para medir resultados educativos generalizados y se centren en las particularidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Esto hace que los maestros piensen que les toca incrementar más tiempo para una enseñanza particularizada, pero

---

<sup>1</sup> Proyecto Educativo Institucional.



Como lo manifiestan Stainback et al. (2007), los enfoques cooperativo son los ideales para hacer que los aprendizajes impartidos en la escuela le preste más atención al desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos sin olvidar el rendimiento académico, ya que, el aprendizaje cooperativo enseña a los niños a trabajar con sus compañeros para la consecución de objetivos comunes dentro del aula de clase.

Las aulas inclusivas suponen para la mayoría de los maestros trabajar con alumnos con capacidades diferentes, lo que representa un reto y exige una planificación cuidadosa de las estrategias y unidades académicas a tratar, así como los objetivos comunes a perseguir en el aula. De hecho, en palabras de Tilstone, Florian y Rose (2003) concluyen que, para que cualquier grupo de trabajo se muestre eficaz, han de ponerse en combinación las necesidades individuales con un claro análisis de la lección, las oportunidades posibles de aprendizaje, los resultados esperados y la dinámica del grupo. (p.202)

En conclusión para hacer de la escuela una inclusiva se necesita una estrategia más amplia que poner a los niños a trabajar en grupos, es hacer sinergia de todos los mecanismos que y/o estrategias que se utilizan para la formación en función de ello.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



---

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

**Capítulo III**  
METODOLOGÍA

1 8 0 3



## 6. DISEÑO METODOLÓGICO

### 6.1. PARADIGMA Y ENFOQUE

Esta investigación se inscribe en el paradigma crítico social con un enfoque cualitativo basado en un diseño de investigación acción. Ya que, para Paz (2003), esta permite aportar información que conlleva a la toma de decisiones, a través de la interacción directa del investigador con el objeto investigado, el cual siempre es un individuo o grupo de individuos que permite tomar de primera mano la información cruda de las personas investigadas para generar ciertas reflexiones y conclusiones. Las cuales se lograron mediante la elaboración de un plan de acción que permitió comprender la problemática estudiada, que para este caso fueron las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión en los alumnos de la educación básica secundaria. Esta metodología tomó vital importancia en esta investigación gracias a la proximidad que tuvo el investigador con el objeto investigado, contextualizados en los maestros de la educación básica secundaria de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare Antioquia. Dada a que el investigador hace parte activa como maestro en la institución educativa investigada, lo que le facilita interactuar naturalmente con los maestros y directivos docentes investigados.

De igual manera, la metodología adoptada es flexible permitiendo que se tenga diversas concepciones sobre la realidad social, donde no se puede asegurar que la investigación cualitativa es estrictamente ligada a una sola forma de investigar; sino que existen múltiples formas de llevarla a cabo y en este es la investigación acción que nos conlleva a generar un plan de intervención directa sobre el objeto investigado, sino que se genera una crítica reflexiva de lo que se investigó.

Por lo tanto, la investigación tiene como propósito comprender las prácticas evaluativas de los maestros a partir de las reflexiones que se pudieron hacer derivadas de las informaciones que aportaron los actores involucrados en ella.

## **6.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación tiene como referente en el macro proyecto (el estado actual de la educación en Antioquia, mirada desde sus procesos de Gestión, Evaluación y Calidad); desarrollado por la facultad de educación de la universidad de Antioquia en la línea investigativa de Gestión, Evaluación y Calidad.

La investigación fue realizada en la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare Antioquia, perteneciente a uno los seis municipios que conforman la región del Magdalena Medio Antioqueño. Dicha investigación, nace por la necesidad de atender a una cantidad significativa de alumnos que los maestros al aplicarles evaluaciones que deben ser según lo establecido en el sistema de evaluación y promoción institucional SIEP. Estas, no les facilitan la promoción, donde la mayoría de estos alumnos no promovidos son niños, niñas y jóvenes con cierto grado de vulnerabilidad, puesto que sus condiciones socioeconómica, familiares y afectivas no son las ideales y por tal motivo sus estilos y ritmos de aprendizajes no se desarrollan a los demás alumnos; esto generó el interés particular del investigador por estudiar la evaluación que aplican los maestros de la educación básica secundaria, con el fin de comprender sí estas atienden la diversidad que se presenta en esta población en cuestión.

Además, se tomó el componente la evaluación por que la normatividad establecida, el decreto 1290/09 contempla una evaluación flexible que atienda las necesidades de los alumnos

facilitando la promoción de ellos, y esto se logra únicamente cuando los maestros desarrollan procesos de inclusión en las aulas de clase.

### **6.3. ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los actores participantes de esta investigación son los maestros de la educación básica secundaria de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare Antioquia.

La institución educativa en cuestión cuenta con 1012 alumnos matriculados para cursar el año escolar 2015 en todos sus niveles educativos. Es decir, de preescolar hasta el grado once, los cuales se encuentran distribuidos en los tres (3) niveles de educación formal establecidos en el sistema educativo colombiano y referidos en el artículo 11 de la ley 115/94 (ley general de educación).

Preescolar que es el primer nivel educativo, donde los niños deben cursar como mínimo el grado de transición el cual es el tercero de los tres años establecidos por la ley, donde esta institución cuenta con 58 alumnos en este nivel educativo. El segundo nivel educativo que corresponde a la educación básica cuenta con 855 alumnos, donde 451 alumnos se encuentran estudiando en el ciclo de la básica primaria y 404 alumnos en el ciclo de la básica secundaria, nivel en el que se encuentra enmarcada esta investigación. El tercer nivel educativo que plantea la ley general de educación es el de la media con una duración de dos (2) años, nivel en el cual esta institución cuenta con 60 alumnos. Así mismo, hay 64 alumnos en los Ciclos Lectivos Integrados (CLEI) o educación para adultos, los cuales son regidos por el decreto 3011/97. Los alumnos de CLEI con los que cuenta la institución hacen parte de la educación formal y se encuentran matriculados en CLEI 3, CLEI 4 que pertenecen a la educación básica secundaria y CLEI5 y CLEI 6 que hace parte de la educación media.

La población estudiantil arriba referenciada es atendida por 3 directivos, entre ellos 1 rector y 2 coordinadores. Además, de 7 personas encargadas del funcionamiento administrativo de la institución, distribuidos en una (1) psico-orientadora, dos (2) secretarías, una (1) bibliotecaria y cuatro (4) personas que atienden el servicio general de la institución. De igual manera, se cuenta con cuarenta (40) maestros y maestras, de los cuales veinte (20) de ellos atienden a los alumnos de los niveles de preescolar y la básica primaria y los veinte (20) restantes se encargan de atender a los alumnos de los niveles de la educación básica secundaria, media y CLEI.

Los maestros que atienden al ciclo de la educación básica secundaria de interés en esta investigación son catorce (14), incluyendo a la maestra de aula de apoyo, la cual es considerada como agente determinante en los procesos de inclusión de los alumnos con algún tipo de vulnerabilidad.

#### **6.4. TÉCNICAS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA**

Las técnicas que fueron utilizadas para el desarrollo de esta investigación son referidas a continuación al igual que los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar a los participantes de este proceso.

##### **6.4.1. TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Para el desarrollar esta investigación se propusieron dos técnicas que son: la entrevista a profundidad y la colcha de retazo, las cuales fueron acompañadas por técnicas como la observación, el diario de campo y la revisión documental que cumplieron un papel secundario en la recogida de los datos; estas técnicas combinadas permitieron recolectar la información suficiente que permitió obtener unos buenos resultados y con ellos unas satisfactorias conclusiones del problema investigado.



#### **6.4.1.1. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.**

Se escogió esta técnica porque se ajusta a la metodología en la cual está planteado este trabajo investigativo. Dado que en pocas palabras, la entrevista se puede establecer como una conversación abierta entre el entrevistador quien en este caso fue el investigador y los entrevistados quienes fueron los maestros y directivos seleccionados como informantes en este trabajo.

La entrevista se desarrolló en ocho (8) individuos que brindaron información pertinente para la consecución de los objetivos planteados en esta investigación.

Estas entrevistas se desarrollaron individualmente con miras a generar un ambiente propicio para que el informante contara con la confianza necesaria y pueda entregar una información más fiable de cada uno de los temas que se trataron. Para la aplicación de estas entrevistas se elaboró un guión con los tópicos a tratar en cada una de las secciones que la conforman.

#### **6.4.1.2. LA COLCHA DE RETAZOS.**

Se le denomina así a las actividades que realizan un grupo de personas con miras a describir una situación en particular; “la técnica se basa en representaciones en las que los sujetos reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana, donde se pretende que se manifiesten los aspectos más significativos para las personas” (García & otros, 2002, p.69).

Para desarrollar esta etapa de la investigación se seleccionaron la totalidad de maestros y maestras de la educación básica secundaria y que representaran normativamente los dos decretos (2277/79 y 1278/02) por los cuales se encuentran contratados y que además, representan en sus prácticas pedagógicas y evaluativas diferentes generaciones, en donde a cada uno de los maestros



participantes se les entregó materiales didácticos con los cuales ellos representaron las concepciones de evaluación e inclusión que ellos poseen, luego en una cartelera en blanco pegaron sus retazos (creaciones), desde los cuales reflexionaron individual y colectivamente sobre sus prácticas evaluativas y como estas están influyendo en los procesos de inclusión en sus alumnos.

Para motivar la participación y reflexión activa de estos individuos el investigador tuvo a bien formular las siguientes preguntas:

¿Qué puede explicar de su representación de evaluación e inclusión plasmada en la colcha de retazo?, ¿Qué semejanzas o/y diferencias observa usted con respecto a las otros retazos?, ¿Cuáles son los factores más relevantes entre los retazos en cuanto a la evaluación y la inclusión? y ¿Qué pueden concluir acerca de lo plasmado en la colcha de retazo en cuanto a las practicas evaluativas de los maestros y si estas influyen en la inclusión de los alumnos?

Este trabajo permitió conocer cada una de las prácticas evaluativas que aplican dichos maestros y si le dan importancia a la evaluación como factor de inclusión en su proceso pedagógico.

#### **6.4.1.3. TÉCNICAS O FUENTES SECUNDARIAS DE INFORMACIÓN.**

Para complementar y/o corroborar información obtenida de los participantes de colcha de retazo y la entrevista en profundidad el investigador tuvo a bien hacer revisión de documentos del PEI y en especial del SIEP<sup>2</sup> y los planes de adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y los que presentan dificultades en el aprendizaje en la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez. De igual manera, se realizaron observaciones a algunos comportamientos de los maestros referentes a las categorías que se están

---

<sup>2</sup> Sistema de Evaluación y Promoción Institucional

Investigando, lo que permitió hacer algunas anotaciones en un diario de campo facilitando abrir aún más el espectro de entendimiento de algunas posturas de los maestros que hacen parte de esta investigación.

#### 6.4.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN.

Como criterios de selección se le aplicó la colcha de retazos a los maestros de este nivel educativo y además, se le realizó la entrevista a profundidad a el rector, un coordinador y cinco maestros de aula, así como la maestra de aula de apoyo de la institución educativa, para que den cuenta de las distintas prácticas evaluativas que en esta institución se llevan a cabo en los alumnos de las diferentes aulas de clase pertenecientes al nivel de la educación básica secundaria, con el fin de analizar la incidencia y repercusiones que estas tienen en los procesos de inclusión educativa de este grupo de alumnos.

En total son 16 los actores seleccionados en esta investigación, cuyos criterios de selección se resumen en el siguiente gráfico.



Figura 1. Criterios de Selección

Además, de haber sido seleccionados por las dos normatividades que rigen el nombramiento de estos maestros también se tuvo en cuenta que entre estos existieran representantes de cada una de las áreas del saber que se desarrollan en este nivel educativo. Ya que esto, le da mayor rigurosidad a la información que de ellos se recogió.

#### **6.4.3. CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Con miras a salvaguardar la identidad de las personas involucradas en el proceso de recolección y posterior divulgación de la información, el investigador tuvo a bien realizar un documento de consentimiento informado, el cual se le entregó a cada persona participante en esta investigación donde se le informaba el propósito del estudio, el procedimiento, los riesgos o las incomodidades que existían, los beneficios, confidencialidad de la información del informante; así, como el derecho a retirarse en cualquier momento de la investigación o la posibilidad de participar en estudio futuros donde se involucre este tema o proyecto de investigación. [Ver anexo 7]

#### **6.5. INSTRUMENTOS**

Para la recolección de la información se tuvo a bien construir y aplicar instrumentos que fueran acorde a las técnicas propuestas en este proceso, para la entrevista a profundidad se aplicó un guión con un cuestionario de entrevista semi-estructurada las cuales permitió al investigador ir ajustando el cuestionario según las circunstancias que se presentara con el entrevistado o informante.

Para este propósito se construyó un guión de entrevista dirigido a el rector el cual cuenta con 7 preguntas, uno para coordinador con 7 preguntas, uno para la maestra de aula de apoyo con 4 preguntas y uno para los maestros de aula que contiene un total de 20 preguntas dividías en 2

bloques con las que se recolecto información de los objetivos específicos. [Ver anexos 1,2,3,4 y 5]

De igual forma se construyó un guión donde se muestran los pasos a seguir para obtener la información colectiva con las personas que fueron convocados a participar en la colcha de retazos. [Ver anexo 6]

## 6.6. ANÁLISIS

Para el desarrollo de la entrevista en profundidad se formularon categorías que permitieron abarcar todos los campos de la investigación que se quiso poner al descubierto, lo cual fue complementado con la información que se recogió con la colcha de retazos que se le aplicó a la totalidad de los maestros y maestras de la educación básica secundaria de la institución educativa investigada. Igualmente, se realizaron observaciones y revisión documental que permitió reafirmar las informaciones recogidas en campo por parte del investigador a través de los instrumentos de recolección utilizados directamente en los sujetos investigados.

Las categorías a analizar en esta investigación fueron las que a continuación se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1.  
*Sistema Categorical*

SISTEMA CATEGORIAL					
Categorías de Primer Orden	Categorías de Segundo Orden	Categorías de Tercer Orden	Categorías de Cuarto Orden		
PRACTICAS EVALUATIVAS	Concepciones de la Evaluación	Concepción Teórica de la Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoques y Tipos de Evaluación</li> </ul>		
		Concepción Practica de la Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Funciones de la Evaluación</li> <li>Objetivos de la Evaluación</li> <li>Importancia de la Evaluación en las Prácticas Pedagógicas</li> <li>Usos de la Evaluación</li> <li>Tiempos de la Evaluación</li> </ul>		
			Características de la Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acuerdos y Relaciones entre Maestros y Alumnos como un Proceso de Negociación en el Componente Evaluativo del Currículo Escolar</li> <li>Una Evaluación para todos Responde a las necesidades de Aprendizaje de los Alumnos</li> <li>Factibilidad de las Técnicas e Instrumentos de Evaluación en la Inclusión de los Alumnos</li> <li>La Información que Arrojan las Evaluaciones es la Base para la Inclusión de los Alumnos en las Aulas de Clase</li> </ul>	
				El Sistema de Evaluación y Promoción Institucional (SIEP): un Garante de la Inclusión en el Aula.	
				La Promoción Debe ser Fruto de Inclusión de los Alumnos en el Aula de Clase	
		LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	Los Factores de Inclusión Presentes en la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos	La Motivación de los alumnos por el Aprendizaje Favorece la Inclusión en la Escuela	
Los Aportes de Sistema Institucional de Evaluación en la Permanencia de los Alumnos					
Los Ritmos de Aprendizajes de los Alumnos como Factor de Inclusión					
La Evaluación También Debe Incluir a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales					
	Los Efectos de la Evaluación en la Inclusión de los Niños y Niñas en la Escuela				



## **6.7. REPORTE Y DIVULGACIÓN**

Los resultados obtenidos en esta proceso investigativos serán publicados mediante un informe de investigación como resultado final del proceso, un artículo con fines de publicación, que le permita a la comunidad académica conocer los resultados que arrojó esta investigación. Además, se llevará a cabo la socialización de los resultados del proceso investigativo ante la comunidad académica y los miembros de la comunidad educativa de la institución donde se desarrolló esta investigación. Esto con el fin de que se reflexione acerca de los procesos pedagógicos y por ende evaluativos de los maestros y así, poder mejorar los procesos de inclusión en esta institución educativa y que a la vez sirva de referente en la comunidad académica.

## **6.8. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta es una investigación de alta relevancia académica ya que, permite relacionar dos temas, como es la evaluación y la inclusión, que en los últimos años han sido investigados desde diferentes perspectivas pero en muy pocas ocasiones se han desarrollado investigaciones referentes la evaluación y el papel que esta cumple en los procesos de inclusión de los alumnos en las aulas de clase.

Por ser un tema poco investigado quedaran abiertas muchas reflexiones que se pueden hacer del tema, las cuales derivaran en nuevas investigaciones a futuro. Así mismo, por las limitaciones que se presentan en el tiempo de ejecución y aplicación de esta investigación, solo quedaran planteadas algunas conclusiones que permitirán generar nuevas investigaciones que apunten a la inclusión de los alumnos de la educación básica secundaria. Además, queda abonado el camino con las herramientas necesarias para fundamentar una propuesta evaluativa



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

que se adapte a las diferencias y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de este nivel educativo que aún no son incluidos por el sistema evaluativo de esta institución educativa.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

---

## Capítulo IV RESULTADOS Y ANÁLISIS

1 8 0 3

## 7. INTERPRETACION DE RESULTADOS

### 7.1. PRACTICAS EVALUATIVAS

Las prácticas evaluativas de los maestros se plantean desde dos premisas: la primera, desde las concepciones teóricas que estos han adquirido de ellas durante su formación profesional, las cuales los orientan a casarse con algunos enfoques o modelos evaluativos. La segunda premisa, es que los maestros pueden desarrollar sus prácticas evaluativas desde la experiencia directa con su campo profesional o en algunos casos retoman las experiencias evaluativas de las cuales ellos fueron objeto durante su vida como alumnos.

Lo que conlleva a que ellos privilegien unas características evaluativas más que otras, dándole diferente sentido e importancia al proceso de enseñanza aprendizaje que se les imparte a los alumnos en un aula de clase.

#### 7.1.1. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN.

En la actualidad, la evaluación es vista como un proceso y no como un suceso que ocurren en el acto educativo, pero aunque esta mirada tan holística en las concepciones teóricas y prácticas de los maestros de la educación básica secundaria de la institución educativa Carlos Arturo duque Ramírez del municipio de Puerto Nare, está centrada en una perspectiva cuantitativa, en la cual se buscan resultados objetivos con fines predictivos centrados en la eficiencia y la eficacia de los conocimientos alcanzados por los alumnos. Es decir, que lo que se evalúa es el resultado final de lo demostrable, lo que impide en la evaluación su carácter procesual o sistemática y la reduce a simples calificaciones que le otorgan certificaciones de aprobación o no aprobación a los sujetos evaluados.

No obstante, se puede analizar una tímida aparición en las concepciones tanto teórica como practica de los maestros en que se evidencia una postura cualitativa del proceso evaluativo,

que esta se centra en reconocer y entender lo que está sucediendo en el momento que se presenta el hecho formativo, para así poder comprender el significado que esta tiene para cada una de las personas que participan en ella. Debido a que cuando se tiene esta concepción de evaluación no solo se evalúa el producto final para otorgar la certificación, sino también el proceso que debe ser lo más importante en la evaluación, ya que, es este quien determina ¿qué? y ¿cómo? el alumno ha llegado a cumplir con los objetivos propuestos.

En definitiva, lo que se muestra es que los maestros han ido modificando sus concepciones de evaluación, pero no al ritmo que marca la evolución de este concepto. Dado a que, la teoría y la práctica que ellos tienen de evaluación demuestran que apenas se está presentando la transición de una evaluación sumativa característica de una concepción Tileriana en el cual se persigue como propósito la certificación, a una evaluación mirada como proceso donde se apremian objetivos de aprendizajes típica del pensamiento de Stufflebeam, Sacristán, Santos Guerra entre otros.

#### **7.1.1.1. CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN.**

La evaluación pese a ser un componente ineludible a la hora de identificar la forma como los alumnos aprenden, el maestro cuando hace reflexión sobre su práctica cotidiana para mejorar su labor, hace que este elemento (la evaluación) sea poco relevante, tan así; que la concepción teórica que estos tienen se reduce básicamente al sinónimo de calificación, utilizada para la clasificación y/o promoción de determinados niños que aprueban el examen o nivel académico que les plantea los maestro o el sistema educativo.

Pero esta calificación está amarrada a una concepción muy arraigada que los maestros poseen acerca de la evaluación, la cual hace que la reduzcan a una simple medición, haciendo que sea muy común que con frecuencia cuando a un maestro se le pide que defina el termino



evaluación, este termine definiéndola en función de la medición y por ende en función de la certificación de conocimientos como lo deja entrever las siguientes citas:

- «Evaluar para mí es medir los conocimientos que adquieren los estudiantes durante el proceso formativo» [GCH\_22].
- «Evaluar consiste en valorar, determinar y medir los procesos. (mirado desde los asuntos pedagógicos, es medir lo que el estudiante ha logrado desde un punto de vista objetivo, medir para poder tener elementos de juicios para hacer los cambios y los anexos que haya que hacer para mejorar constantemente» [GLC\_22].

En lo anterior se evidencia que los maestros teóricamente enfocan fuertemente la evaluación a la medición de los conocimientos de los alumnos. Lo que le reduce importancia a la función pedagógica que esta debe cumplir en un proceso formativo, en donde a través de ella se pretenda atender los ritmos y la forma como estos aprenden, lo cual se debe desarrollar mediante un proceso sistemático y además, de lo cognitivo se pueda evidenciar lo valorativo y lo procedimental de cada niño y joven que haga parte de la actividad educativa.

De igual forma, se puede mencionar que en las cita anteriores surgen tímidamente una mirada formativa de la evaluación, ya que, por el mero hecho de plantearla como un proceso, hace pensar que esta se está pensando como un componente integrado al resto de la práctica formativa, donde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación no son componentes aislado de esta.

Por otro lado percibió, que:

- «Evaluar es un concepto que reúne todas las necesidades de los educadores en función de lo que se quiere conocer del estudiante, evaluar es un proceso de enseñanza - aprendizaje en los que se da cuenta de los alcances del estudiante en

cuanto a los objetivos trazados y también, es una herramienta que se utiliza para evaluar el proceso de enseñanza del que hacer del maestro en el aula; es decir, como lo hace (...)» [RAB\_12].

Esta cita evidencia como la evaluación transversaliza el currículo contemplando que en los niveles de enseñanza, esta tenga única y exclusivamente propósitos formativos, es decir, que se enfoque en el aprendizaje de todos los sujetos que intervienen en ella. Teniendo en cuenta que la evaluación es la que facilita la adquisición de conocimientos pero también determina la forma y el ritmo como los alumnos aprenden.

Simultáneamente, la evaluación cuando se toma como un proceso formativo, les sirve a los maestros para mejorar sus prácticas pedagógicas y poder resolver las dificultades que se presentan en el aprendizaje de sus alumnos.

En pocas palabras, los maestros poseen diversas concepciones teóricas acerca de la evaluación, una de ellas y quizás la de mayor relevancia entre ellos, es la de la evaluación como medición que se centra en la certificación y clasificación de los conocimientos de los alumnos y por ende sus prácticas evaluativas son preponderantes centradas en los test de rendimiento académico o comúnmente llamadas evaluaciones centradas en los resultados. Por otro lado, está la evaluación mirada como proceso, donde los maestros muestran prioridad para evaluar al alumno integralmente desde el punto de vista de lo cognitivo, actitudinal y procedimental para llegar a una valoración de lo aprendido por el alumno.

En últimas, se puede decir que la evaluación como proceso o sistema se ha ido incorporando tímidamente en el discurso teórico de los maestros, dado a que cada vez se adoptan pensamientos de evaluación donde se resaltan las características individuales de los alumnos que les permite identificar como estos aprenden y cuáles son sus ritmos de aprendizajes y así, poder

determinar con mayor precisión las técnicas o instrumentos de evaluación más adecuados que garanticen la promoción y adquisición de los conocimientos para la mayoría de los niños y jóvenes que hacen parte del sistema educativo.

#### 7.1.1.1.1. ENFOQUES Y TIPOS DE EVALUACIÓN.

Al analizar el tipo de enfoque en el que se enmarcan las evaluaciones de los maestros de la educación básica secundaria de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez, se pudo comprender que en sus prácticas se evidencian dos enfoques: por un lado está el enfoque técnico instrumental que es donde se localiza con mayor fundamento las concepciones teóricas y prácticas de ellos y en el cual el aprendizaje es abordado como un proceso mecanicista que se desarrolla bajo la lógica del conductismo, utilizado para repetir o reproducir un modelo ya establecido por aquellos que poseen el poder, en donde políticamente hablando se puede decir que la evaluación está regida por un proceso burocrático, que obliga al alumno a ser un receptor pasivo de los conocimientos y sometido a una relación vertical ante el maestro que hace que predomine la heteroevaluación en una sola dirección como técnica de evaluación más fiable a la hora de conseguir resultados estandarizados que es una características típica de la evaluación sumativa.

Por consiguiente, para muchos de los maestros:

- «Evaluar es darme cuenta qué conocimiento han adquirido los niños de los que les he enseñado» [HAZ\_12].

Si analizamos, la evaluación utilizada para calificar y controlar los procesos con el fin de legitimar la homogenización de la educación la cual hace carrera en el sistema educativo colombiano bajo la metáfora de la «calidad», haciéndose inflexible y selectiva para los alumnos pertenecientes a él.

Por otro lado, emergen entre los maestros una mezcla del enfoque práctico y el enfoque crítico centrados en el humanismo donde la evaluación busca generar una relación mutua entre maestro-alumno que facilite un aprendizaje y surjan estrategias que conlleven a solucionar ciertos problemas cognitivos bajo una reflexión crítica que se hagan de ellos.

Es por eso, que algunos maestros manifiestan que:

- «Lo primordial para evaluar a una persona es mirar que cada persona es un universo totalmente diferente» [NAT\_12].

Por ello, la evaluación no debe buscar la homogeneidad en los alumnos sino permitir encontrar las particularidades que lo hacen único en su forma de aprender y que al maestro le permita hacer la reflexión sobre las estrategias de aprendizajes más adecuadas para atender cada uno de esos universos presentes en un grupo de niños niñas y jóvenes.

Los alumnos en este tipo de enfoques de evaluación son activos, dado a que la relación con el maestros es más horizontal con un dialogo abierto donde destaca una postura democrática que se pone de manifiesto en la evaluación formativa con presencia de la autoevaluación que le posibilita al alumno reflexionar sobre su proceso formativo y le brinda al maestro herramientas para tomar las decisiones pertinentes y hacer consensos con los alumnos según los problemas que se presenten a lo largo del acto educativo.

Para concluir, cabe aclarar que aunque son muy pocos los maestros que poseen cierta postura de evaluación regida por el enfoque práctico o el crítico, son ellos los que facilitan que los alumnos puedan ser incluidos sin tantos traumatismos en el sistema educativo y que la calidad de la educación no sea vista en pro de la estandarización u homogenización de los conocimientos sino más bien que sea vista en función de la atención de las particularidades que posee cada uno de los niños, niñas o jóvenes en el aula de clase.



#### 7.1.1.1.2. *CONCEPCIÓN PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN.*

A la hora de los maestros evaluar a los alumnos se pone en evidencia que esta se encuentra motivada por las concepciones de experiencias pasadas o rituales ya consolidados en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, las cuales hacen que no se le dé la importancia que esta merece y se terminan evaluando no para alcanzar los objetivos que se propone la institución educativa a través de su proyecto educativo institucional (PEI) para la formación de los alumnos sino para atender lo que llega por fuerzas externas a la escuela o para ejercer algún tipo de poder y control sobre el alumnado.

De hecho, la mayoría de las prácticas educativas se han estructurado en función de las prácticas evaluativas, pero estas privilegian fundamentalmente a la reproducción y el control de los conocimientos que deben aprender los niños, niñas y jóvenes como lo confirmaran los resultados de esta investigación en los diferentes tópicos que hacen parte de esta subcategoría.

Dado a que la evaluación que aplican los maestros demuestra ser desarrollada bajo un enfoque técnico instrumental que propicia únicamente el desarrollo de habilidades cognitivas dejando de lado la reflexión que se puede hacer de los procesos de aprendizajes por medio de la autoevaluación de los alumnos o la coevaluación como mecanismo para conocer el estado de la convivencia que se vive en cada una de las aulas de clase.

De lo anterior se puede decir, que los maestros someten a los alumnos a prácticas evaluativas donde se privilegia el conocimiento de contenidos tratados en una unidad o periodo de clase los cuales se hacen evidentes por medio de una nota o calificación sin prestar ningún interés por los problemas que se presentan en el contexto.

Ahora bien, aunque es importante conocer los resultados de los aprendizajes de los alumnos es mucho mejor llegar a entender la forma y el ritmo al que aprenden para poder



ayudarles a desarrollar habilidades que le permitan superar los problemas o dificultades que ellos poseen. De igual manera los maestros deben mirar la evaluación como una fuente de información que les permita mejorar sus estrategias de enseñanzas y que al mismo tiempo garantice la inclusión de los niños en el aprendizaje y puedan ser promovidos con buenas bases formativas a los niveles superiores de la educación.

#### 7.1.1.1.3. *FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.*

Sin dudas la evaluación que aplican los maestros a los alumnos cumple múltiples funciones, teniendo en cuenta los propósitos que se buscan desarrollar en la institución educativa, sin perder de vista también, que estas funciones dependen mucho de las concepciones de evaluación que tienen cada uno de los maestros en sus diferentes áreas que ellos orientan en la educación básica secundaria. Así, que parafraseando a Sacristán, (1999, p. 345) la evaluación puede servir a múltiples objetivos, que no solo recaen en el alumno, sino también en el maestro, la institución educativa, la familia y en la sociedad. Es por eso, que su utilidad más llamativa no es, precisamente la pedagógica.

Dado que la evaluación que se le aplican a los alumnos se hace con propósitos de certificación de conocimientos, sin mirar los otros factores que se presenta en el proceso evaluativo como lo plantean a continuación algunos de los entrevistados en este proceso investigativo.

- «Evaluó lo aprendido, o sea que hayan captado lo que yo les voy enseñando» [HAZ\_12].
- «Evaluó los conocimientos adquiridos. En el proceso de evaluación se evalúan todas las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas» [GCH22].

- «Yo en mis estudiantes evaluó a partir de los indicadores establecidos entre mi plan de estudio, entonces evaluó los alcances propuestos por la unidad, evaluó si los jóvenes hicieron correctamente el ejercicio, evaluó algunas situaciones de tipo personal o social que los estudiantes tengan la oportunidad de darse un concepto ellos mismos que es a lo que llamamos la autoevaluación. También hago co-evaluación, donde los estudiantes evalúan sus dinámicas a nivel grupal, igualmente hay una hetero-evaluación donde incluimos la dinámica del profesor y el rol del trabajo grupal» [RAB\_12].

Aunque muchos maestros destacan una evaluación integral, predomina la certificación de los conocimientos en sus alumnos, ya que, en muy pocas ocasiones la autoevaluación y la coevaluación se utilizan como mecanismo para evidenciar el desarrollo de los aprendizajes en ellos.

- «Yo soy un profesor que le doy mucha importancia al que hacer de los estudiantes desde la práctica en el aula, es decir, a los alumnos les tengo en cuenta trabajos que hacen en equipo, trabajos que hacen dentro de la clase. Les valoro sus consultas, sus investigaciones, sus tareas, su participación, su interés, pero también tengo diseñado un plan de evaluación que incorporan ellos y llevan un porcentaje de acuerdo al aspecto evaluado» [GLC\_22].
- «Desde todo punto de vista pienso que la evaluación siempre debe ser flexible, debe estar muy a la mano del educador para que uno pueda ajustar y reajustar los procesos y también que brinde oportunidades a los [alumnos], que [ellos] no sientan que una evaluación es para detenerlos, cortarles su avance sino que sientan

que la evaluación también los valora desde el punto de vista de la dimensión humana» [GLC\_22].

Por otro lado, si bien es cierto que la evaluación practicada por los maestros de esta institución educativa en cuestión cumple una función certificadora de conocimientos, algunos la llevan un poco más allá tratando de entender a través de ella como sus alumnos aprenden.

- «Yo desde las ciencias humanas específicamente desde las ciencias sociales que es mi área, miro mucho el criterio que ellos toman del conocimiento pero utilizando una argumentación, de ¿qué tanto quieren conocer?, ¿qué tanto son capaces de argumentar? Así cuantitativamente arrojen un resultado diferente o insuficiente pero sí cualitativamente reúnen lo que yo estoy buscando en los estudiantes eso es suficiente para darles una calificación» (NAT\_12).
- «La evaluación debe ser integral pero en esa integralidad debemos saber evaluar lo académico, lo procedimental y lo actitudinal, todos estos aspectos se evalúan en los alumnos» [DMM\_12].

Pero igualmente la evaluación termina siendo reducida a una calificación, que es utilizada para una demostración cuantitativa de lo aprendido. Demostrando la capacidad de certificación que tienen los maestros y las instituciones educativas bajo el rito de la evaluación que desemboca en una calificación final, cuyo propósito es generar información que beneficié a las audiencias externas a la escuela y a los directamente implicados en el proceso formativo.

Este ritual evaluativo termina siendo selectivo para un grupo de persona que se acomoda a lo que dicta la sociedad o el mercado laboral; que de hecho, cuando la evaluación se centra en los resultados exigidos por la sociedad o el mundo laboral las instituciones educativas se especializan en la estandarización de los aprendizajes con el propósito de atender los

requerimientos externos, no preocupándose por los contextos particulares donde se están formado a los alumnos y en especial las necesidades que presentan ellos para adquirir las competencias necesarias en formación personal.

Con esto se demuestra que la función que cumple la evaluación que aplican los maestros de la educación básica secundaria en la institución educativa en cuestión está centrada en la certificación de los conocimientos ante la sociedad y la familia. Dado que esta busca cumplir con las exigencias que vienen desde la familia, las cuales ven en las instituciones educativas el lugar donde el niño debe ser dotado de los conocimientos que le exige la sociedad mercantilizada. Y además, debe de inculcarle los valores necesarios para convivir en el contexto competitivo que le ofrece la sociedad.

Todo este proceso de formación se manifiesta a través de la demostración cuantitativa plasmado en un informe donde se certifica por medio de una calificación si el alumno aprobó o no el periodo o el año académico y por otro lado, se pretende comprobar si ellos adquirieron el nivel de conocimiento para responder a las exigencias del gobierno que mide la calidad de la educación con sus pruebas censales, que para el caso de la educación básica secundaria son las recién incorporadas pruebas saber 7° y las ya existentes saber 9°.

#### *7.1.1.1.4. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN.*

La práctica de la evaluación por parte de los maestros debe tener como objetivos la recolección de información del sujeto evaluado, la cual le permita tomar decisiones para la mejora, que en este caso particular son los alumnos que hacen parte del proceso educativo. Esto con el fin de corregir durante el proceso de enseñanza – aprendizaje las dificultades que se presentan antes de emitir un juicio de valor de los procesos evaluados.

Como lo plantea Gimeno Sacristán (1999): “la información obtenida requiere una elaboración, ponderando unos aspectos sobre otros, seleccionando lo que se considera relevante y significativo, [...]” (p.349). Mirado desde esta perspectiva queda claro que el objetivo de la evaluación que aplican muchos maestros de la educación básica secundaria va dirigida a dar un simple juicio de valor para demostrar qué alumno es bueno y quien es malo en una determinada área del saber. Así lo dejan ver las siguientes declaraciones de maestros entrevistados para esta investigación.

- «El objetivo de mis evaluaciones es ser lo más preciso, exacto y dar cuenta de los alcances (...) de lo planteado dentro de una sesión de clase o dentro de la unidad, mi objetivo es siempre verificar ¿qué tanto los estudiantes alcanzaron lo planteado?» [RAB\_12].

Evidentemente el objetivo de este maestro es medir los conocimientos de sus alumnos bajo un enfoque eficientista y selectivo que le permita separar lo bueno de lo malo. Entonces, mirado desde este punto de vista queda claro que la evaluación genera una clasificación en los alumnos, la cual permite ubicarlos en el grupo que se ajustan al programa establecido y los que no se acomodan a lo pretendido por el evaluador son desechados por el sistema.

De igual manera, el objetivo de la evaluación depende del sujeto evaluado, es por eso que en muchas ocasiones los maestros no tienen claro con qué propósito evalúan a sus alumnos.

Para Alcaraz, Fernández y Sola (2012), un proceso de evaluación [es] por y para los protagonistas, es decir, llevado a cabo por el profesorado, contando siempre con las perspectiva del alumnado, con la finalidad de crear estrategias docentes que mejoren tanto el aprendizaje de los/as estudiantes como la formación de los/as docentes (Alcaraz et al., 2012, p. 27).



Cuando la evaluación no se mira desde este foco el objetivo de ella se centra en un solo componente dejando de lado los otros, como demuestran los siguientes maestros, que utilizan la evaluación para saber cómo están sus prácticas pedagógicas o si su metodología si se ajusta al sistema o programa que sigue la institución educativa.

- «El objetivo de mis evaluaciones como docente en el área de las ciencias sociales es saber en qué estoy fallando yo como docente y que puedo implementar para mejorar el conocimiento de mis educandos» [NAT\_12].
- «El objetivo es darme cuenta donde están mis fallas o porque los alumnos no me han entendido o porque no han adquirido los conocimientos que yo quiero darles a conocer. Entonces, busco saber dónde están mis fallas para volver a explicarles el tema o mirar dónde está el problema» [HAZ\_12].

Sin dudas, la evaluación está centrada en el maestro pero quien finalmente paga las consecuencias son los alumnos, porque los maestros inconscientemente evalúan sus capacidades y las justifican con las mediciones que le hacen a sus alumnos para definir si aprueban o no el examen, el periodo o el año académico.

Por otro lado, están los maestros que evalúan buscando los resultados de ella, mirando al alumno como el único responsable, queriendo demostrar que el maestro cumple con el objetivo de evaluar mediante cuestionarios predeterminados y el alumno debe cumplir con la obligación de responderlos adecuadamente.

- «El objetivo de mis evaluaciones es mirar como los estudiantes están asimilando los diferentes ejes temáticos que se les imparten durante un periodo o durante una etapa en un proceso de formación» [DMM\_12].

En definitiva, hay algunos maestros que le dan una mirada a las dos caras de la moneda, es decir, como está impactando la evaluación en los alumnos, y de qué manera los resultados de ellos repercuten en sus prácticas pedagógicas, lo que permite demostrar que:

- «El objetivo de [las] evaluaciones es, primero que todo, mirar el avance y logros en el educando, de pronto que si una evaluación sale muy mal. Entonces, yo me doy cuenta que debo fortalecer la pedagogía, debo retomar los temas, si no se entendieron, debo ajustar la evaluación a mejores procesos no necesariamente a mejores resultados. También para mí la evaluación significa mucho por que como profesor me dice como estoy yo dando la clase, como me estoy desarrollando en mi labor, es decir, que eso para mí es vital. Si en la evaluación al estudiante le va mal a mí me dice mucho como educador (...)» [GLC\_22].
- «El objetivo de [las] evaluaciones, aparte de medir el conocimiento de los muchachos, también [permite] darme cuenta si la metodología que aplico si está llegando y llenando todo lo básico de los niños» [GCH\_22].

Pero por el hecho que conceptualmente se le dé una mirada más amplia a la evaluación, no quiere decir que se esté llevando a cabo un buen proceso evaluativo en la práctica de cada maestro. Dado que, a menudo este se refleja en un juicio representado por una nota que no demuestra las características del aprendizaje de los niños.

Por lo tanto, no sirve para tomar decisiones o para mejorar el proceso de formación de los alumnos y las practicas pedagógicas de los maestros; que en última, es el objetivo más importante de la evaluación. De la cual, “dicha decisión sustentará y posibilitará la orientación de los estudiantes hacia distintos niveles y/o modalidades del sistema educativo, o su exclusión del



mismo” (Pérez & González, 2011, p. 137). Para en definitiva justificar el éxito o fracaso del niño en el transcurso de su formación.

Por último, el objetivo de las evaluaciones debe ser el de reconocer el grado de consecución de las metas previamente establecidas por el maestro en el proceso de formación, lo que implica hacer análisis de la información que se recoge, la cual permita reflexionar sobre la valoración de productos o resultados obtenidos y sancionar dicho valor.

#### 7.1.1.1.5. *IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.*

Para nadie es un secreto que es la evaluación el componente curricular que más influye y condiciona las prácticas pedagógicas de los maestros. Ya que, es ella quien condiciona la forma de enseñar, aplicar las estrategias didácticas, que actividades desarrollar en la clase y hasta la forma como el maestro las prepara para un determinado grupo de alumnos.

Esto hace que la práctica pedagógica de los maestros se haga muy subjetiva y por tal motivo la importancia de la evaluación varíe de un maestro a otro, dando cabida a los múltiples intereses por los cuales se evalúa. Para identificar este fenómeno, basta con darle una mirada a lo planteado por los siguientes maestros.

- La evaluación tiene mucha importancia «porque es la que me permite revisar todos los procesos de enseñanza que adelanté dentro o fuera del aula de clase.

Además, me permite revisar los (...) resultados no solo en función del estudiante sino también en función del docente» [RAB\_12].

Para poder ajustar las estrategias que mejor se acomoden a un determinado grupo de alumnos.

En la voz de otro maestro manifiesta que la evaluación es:

- «(...) de suma importancia, puesto que como le dije ella nos permite no solo evaluar al estudiante sino también evaluarnos nosotros mismos y mirar que errores estamos cometiendo, si las estrategias no están siendo acorde con la temática» [GCH\_22]
- «Tiene mucha importancia porque al evaluar al alumno también se está evaluando el maestro y para mí es un índice claro de cómo se está trabajando, qué se ha logrado, qué no se ha logrado y eso tiene mucha importancia» [GLC\_22].

En las anteriores citas los maestros no solo ven importante la evaluación para buscar errores en los alumnos, sino también para buscarlos en sus praxis cotidianas como maestros, con la finalidad de que ellos día a día mejoren su quehacer pedagógico. Todo esto parece confirmar, que las concepciones de los maestros son estructuras mentales, que abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias y estas se materializan cuando se enfrentan con sus prácticas cotidianas como maestros.

De igual forma la evaluación es de suma importancia porque es el componente curricular que permite moldear al ser humano que la institución educativa desea formar en determinado grupo social, y esta se constituye en el termómetro para que los maestros se den cuenta en qué medida las prácticas pedagógicas que ellos aplican están alcanzando los objetivos propuestos en el proyecto educativo institucional (PEI).

Por otro lado, hay maestros que consideran importante la evaluación porque les permite monitorear el proceso de aprendizaje de los alumnos, para verificar si están alcanzando los resultados propuestos por la institución educativa a través de sus planes de áreas o el preparador del maestro.

Esto deja de lado la función pedagógica que debe cumplir la evaluación en un proceso de enseñanza – aprendizaje, debido a que la mirada que se le da a ella hace que el maestro se centre en el componente cognitivo de los alumnos y se pierda el interés por el proceso formativo del ser humano sumergiéndolo en competencia de resultados, el cual se certifica con una nota que en ultimas es lo que tiene valor, olvidándose de lo que describe Sanmartí (1993) en su momento donde se manifiesta que: “Cada persona tiene un sistema personal de aprender que ha ido construyendo progresivamente de manera autónoma a lo largo de los años” (p.38). A lo anteriormente planteado se llega cuando los maestros solamente buscan en la evaluación lo planteado por los citados a continuación.

- «La evaluación en mis practicas pedagógicas tiene la importancia de analizar y verificar durante un periodo o un tiempo cómo los estudiantes están asimilando los procesos que se le están impartiendo, los ejes temáticos que se les lleva a cada uno de ellos en las diferentes aulas. Entonces, uno desde la evaluación va a mirar en donde están las falencias de los estudiantes, cuales son los estudiantes que tienen falencias para armar un plan de trabajo para mejorar aquellos que tienen dificultades en el aprendizaje» [DMM\_12].
- «Para mí es muy importante porque veo que conocimientos han adquirido los estudiantes a través de lo que les voy enseñando. Quiero, que no todas las evaluaciones sean escritas porque hay evaluaciones orales o la participación [en clase], para mí eso es una evaluación, que el estudiante me participe en el tema que este explicando (...) yo los evaluó allí también» [HAZ\_12].

Así mismo, la evaluación que se le aplica a los alumnos sirve para que los maestros la miren como un proceso de cualificación de sus prácticas “pedagógicas” que en otras palabras les



permita verificar si le están cumpliendo al sistema, sometiendo a los alumnos a lo que se quiere formar en la sociedad, esto hace que la evaluación no se vea como un proceso de reflexión que permita determinar ¿cómo lo alumnos aprenden?, ni mucho menos si atienden los intereses de ellos en cada una de las áreas, teniendo en cuenta el contexto donde se desarrollan.

- «(...) la importancia en mis practicas pedagógicas, como docente me ayuda a cualificar mi quehacer día a día, como persona me llena de orgullo, porque con esas evaluaciones cuando uno le dice al educando lo hiciste tan bien que pudiste demostrar tus capacidades, ya que a mí me gusta mucho las exposiciones, los conversatorios, porque las evaluaciones no son solamente escritas, mis evaluaciones son desde una exposición, desde un conversatorio, desde una relatoría, desde una mesa redonda, desde un panel trato de hacer el ejercicio con mis estudiantes para que el día que ellos lleguen a la universidad ellos sepan de que se está hablando y me gusta mucho porque es una retroalimentación que uno se hace; Entonces desde allí le veo la importancia de uno saber cómo los educandos desde ahí cualificando su saber» [NAT\_12].

La cita anterior deja claro que la evaluación no se planea desde el análisis y reflexión que se debe hacer en cada área sino, desde la comodidad del maestro. Es decir, que utilizan los métodos y técnicas con la que ellos mejor se identifican.

Esto demuestra que el maestro pocas veces evalúa para corregir los errores que se están presentando en el proceso de aprendizaje del alumno sino que lo hacen con fin de certificar conocimientos al final del proceso, postura que se encuentra radicada en el tipo de evaluación sumativa. Discurso evaluativo que ya no es coherente con las prácticas de las nuevas tendencias pedagógicas que se plantean en la actualidad educativa de nuestra era.

#### 7.1.1.1.6. *USOS DE LA EVALUACIÓN.*

El uso que se le da a las evaluaciones es tan polisémico como la concepción de educación que rige en la sociedad o contexto donde se está llevando a cabo el acto educativo. Como también, y aún más relevante la concepción de evaluación de los maestros que en últimas son los que hacen posible esta práctica, la cual es fundamental en la consecución de los objetivos de la enseñanza que se pretende impartir en los alumnos.

En efecto, esta polisemia que se presenta en la evaluación hace que frecuentemente maestros de la misma institución educativa e incluso de la misma área o grado le den usos diferentes al acto evaluativo, con la cual se permita verificar si existió transmisión de los conocimientos. Al igual que, esta también se usa para la demostración de poder y control del maestro hacia el alumno. Así, como la valoración y/o clasificación de los alumnos en un determinado grupo y por ende en la sociedad, por último el uso más utilizado por los maestros e instituciones educativas, sin ser este el más importante es el de la certificación social, familiar e institucional de los conocimientos adquiridos por el alumno.

Hay que tener en cuenta que la práctica de evaluar no es una acción esporádica de los maestros con el fin único de medir unos conocimientos aprendidos por lo alumnos, sino que es algo que se debe tener muy en cuenta en la práctica pedagógica. Por eso hay que tener claro que no se evalúa sólo cuando se ponen exámenes, sino también a través de prácticas de evaluación informal como la observación, la entrevista etc.

En la actualidad se parcela mucho el proceso educativo cuando la evaluación no acobija todos el componentes pedagógicos que se debe mirar en el aprendizaje de los niño, niñas y jóvenes, reduciendo este acto a medir detalles mínimos de lo que se debe evaluar.

Las palabras de un maestro entrevistado manifiestan que con las evaluaciones buscan:

- «Las dificultades que tienen los estudiantes [para] volver a explicarles donde está la falla, (...) y vuelvo y los evaluó a ver si adquirieron bien el conocimiento o si todavía hay dificultades» [HAZ\_12].
- «Con la información que recojo en el proceso evaluativo me doy cuenta como los estudiantes van en el proceso para mirar en qué momento los estudiantes que no van avanzando de una manera clara y precisa, entonces les voy a buscar un plan diferente de trabajo para que ellos puedan alcanzar el nivel que se propone alcanzar uno con ellos en el periodo o durante el año escolar» [DMM\_12].

Lo arriba expuesto, muestra una evaluación enmarcada en el enfoque técnico instrumental de la educación donde se busca corregir el error con la repetición de las lecciones hasta que el niño las supere o renuncie a ello; teniendo en cuenta que renunciar a ello significa ser excluido de la educación, dado a que él no consigue identificarse con lo que le ofrece la escuela o la institución educativa, mostrándose una clara postura de que el niño es quien se debe acomodar a las necesidades de la escuela y no ella a las del niño como debiera ser, si se quiere que exista una educación incluyente.

Por otro lado, se nota la poca reflexión que hace el maestro de sus prácticas evaluativas, dado a que da por sentado que el error está en el alumno y por lo tanto hay que repetirle los mismos procedimientos. Además, si la dificultad persiste el problema es del niño que no presta la suficiente atención a los conocimientos impartidos por el maestro, exonerándose totalmente de la responsabilidad como facilitador de conocimientos.

Para algunos maestros, el uso que se le da a la evaluación es una especie de documento secreto de altísima confidencialidad el cual no puede ser revelado ante los demás compañeros, lo que permite recordar la búsqueda incesante de la piedra filosofal y el elixir de la vida por parte

de los alquimistas o la verdad del conocimiento ocultado por la iglesia en la edad media. Y ellos fueran los poseedores de dichos privilegios, como lo aclara la siguiente cita.

- «En eso si soy muy celosa [refiriéndose a la información que le arrojan las evaluaciones] con mis procesos evaluativos, porque he llegado a una institución donde no hay compañerismo, donde las personas ven que se propone algo nuevo, creen que se está censurando o que se está en contra de la formación del otro. Entonces más bien guardo la información para mi» [NAT\_12].

Dicho esto a favor de la interpretación pedagógica, la educación y en ella la evaluación no puede caer en las lagunas del oscurantismo conceptual donde no se puedan hacer análisis confiables de nuestra profesión como maestros, la cual nos permita mejorar cada día más nuestras praxis pedagógica.

Este problema de las parcelas que enmarca la evaluación que hacen los maestros a sus alumnos no termina aquí, dado a que teóricos como Sacristán (1999), sanmarti (1993), Santos Guerra (1999), entre muchos otros, plantean que la evaluación no se debe usar únicamente para la certificación de los conocimientos, pero este es uno de los usos con más relevancia que los maestros le dan a ella, dejando de lado aspectos muy importantes como las formas en las que aprenden los alumnos o qué decisiones deben tomar a partir la información que arrojan la evaluaciones que le hacen a sus alumnos.

Como lo manifiesta un maestro en la cita que continua diciendo:

- «La información se socializa y de pronto las evaluaciones que se hacen a final de periodo se socializan con los estudiantes a ver qué dificultad han tenido; es decir, se trata de socializar y de pronto de explicar algún inconveniente que ellos hayan



tenido o que de pronto las evaluaciones no fueron claras y finalmente pues se les da a conocer los resultados de ellas a los padres de familia» [GCH\_22].

- «La verdad es que no hago las veces de un docente investigador, la evaluación debería ser una herramienta fundamental para el docente investigador, entonces a mí lo que me arroja los resultados de la evaluación se traduce en valoración cuantitativa. Pero aun así la evaluación me permite ir más allá, reforzar algunos contenidos, revisar la forma como le llegué a mis estudiantes y esto me permite reevaluarte a mí mismo para saber cómo hacer las cosas en una siguiente unidad y de pronto revisar algunas falencias de los estudiantes para fortalecerlas en una siguiente unidad de acuerdo a los resultados» [RAB\_12].

Aunque el término maestro investigador mirado desde el proceso de la evaluación sistemática debiera ser común para todos, un gran número de ellos consideran que esto no es relevante para desempeñarse como buenos maestros y le dan el privilegio aquellos que se dedican a la investigación. Es por eso que queda en evidencia que el uso principal de la evaluación es la certificación.

Otro factor importante que se tiene que analizar, es la parte ética de los maestros, ya que, se deja entrever que no se cumple eficazmente con un buen proceso formativo de los seres humanos que se tienen a cargo, debido a que no tienen en cuenta que todos los alumnos aprenden de forma diferente y cuando se evalúa con el fin de certificar se tiende a homogenizar todas las practicas que anteceden esa certificación.

Por otro lado, el uso que se le da a la evaluación debe permitir que dentro del sistema educativo se mezclen las distintas dimensiones que se le potencia al niño en el desarrollo de sus aprendizajes. Dado que la educación en Colombia está anclada en el enfoque de educación y



evaluación por competencias donde el maestro debe buscar evaluar no para la competitividad sino para el desarrollo de competencias.

Para lograr lo antes planteado se hace necesario retomar pensamientos de Sacristán (1999), para decir que la evaluación la debemos plantear desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados y que contienen diversas metodologías y técnicas puestas al servicio de un mejor conocimiento de la realidad y del progreso del alumno en particular; permitiendo que se haga retroalimentación de las falencias que se presenta en el proceso formativo en el momento que se produce, donde la evaluación se hace de carácter procesual; generando un uso formativo y no sancionatorio, regulador, excluyente, selectivo etc.

- «Personalmente yo estudio la [evaluación] y durante el periodo voy haciendo los ajustes necesarios para darle opciones a los niños de que alcancen los logros; con una práctica de retroalimentación, refuerzos o recuperación, y yo siempre en mis documentos personales archivo los resultados de las evaluaciones con el fin de mejorar, de rediseñar de hacer nuevas evaluaciones, de mejorar mis diseños de evaluaciones y sobre todo con el fin de darle más oportunidades a los alumnos» [GLC\_22].

Cambiar los puntos de vista sobre la evaluación implica cambiar radicalmente muchas de las percepciones que se tienen sobre cómo enseñar para conseguir que los estudiantes aprendan. Pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículum es un punto de vista nada habitual, pero, en cambio, es poner el acento en uno de los elementos curriculares que más puede favorecer un cambio en la práctica educativa del profesorado y en el éxito de los aprendizajes. (Sanmartí, 1993, p.19).

Finalmente, lo que se logra diseminar en la anterior cita es que la evaluación no es un componente aislado del resto del proceso formativo como lo hacen ver muchos maestros, y que para que un maestro transforme su práctica evaluativa es indispensable que cambie sus prácticas de enseñanzas.

#### *7.1.1.1.7. TIEMPOS DE LA EVALUACIÓN.*

Con la aparición de la evaluación formativa propuesta por Scriven y Stufflebeam a finales de los años sesenta y principio de los setentas, hizo que los tiempos para evaluar los aprendizajes de los alumnos fueran contemplados en los tiempos en que se da el acto formativo, con el fin de corregir los errores de aprendizaje y ajustar las estrategias didácticas y metodológicas de los maestros en el momento que se produce el error y no en un momento específico destinado al ritual evaluativo que se daba al final del proceso de una unidad o incluso al final de un periodo de enseñanza.

Planteado esto, al revisar las prácticas evaluativas de los maestros, se demuestra que estas no han sido permeadas por las transformaciones teóricas, dado a que los maestros aunque tienen los conocimientos teóricos de este saber pedagógico, no lo incorporan con facilidad en su praxis cotidiana y terminan evaluando a sus alumnos como fueron evaluados en su época de estudiantes.

Por tal motivo, es tan arraigada la sensación de poder de los maestros cuando de evaluar a los alumnos se trata, permitiendo que se anclen posturas evaluativas como la que plantea esta maestra generadora de la cita que se manifiesta a continuación.

- «Lo que se evalúa lo decido yo. Yo soy quien les dice se van a evaluar tales temas, y cuando se evalúa a veces sí se hacen algunos acuerdos; [dado a que] si yo les digo la evaluación es para el lunes y ellos me dicen no profe es que tenemos

muchos trabajos en las otras materias (...) entonces, podemos llegar a algunos acuerdos para realizarla. Pero yo soy la que digo que voy a evaluar» [HAZ\_12].

- «Este año en el primer periodo establecí unas fechas de evaluación, establecí los temas que se iban a evaluar de acuerdo a los tiempos y de acuerdo a los contenidos desarrollados; Pero pienso que hay que tener muy en cuenta la opinión de los niños, porque la evaluación no debe venir en una sola línea, debido a que el alumno también puede opinar acerca de lo que se va a evaluar, acerca de los temas que tienen un interés para su vida (...)» [GLC\_22]).
- «Eso lo decido yo como maestro, yo evalué los temas que vemos en el periodo y cuando se evalúa también les doy unas fechas determinadas para las evaluaciones. Entonces hay una evaluación general y hay unas evaluaciones que uno hace durante el periodo que es a través de participaciones y compromisos que uno hace con los estudiantes, pero todo eso lo imparte es el maestro, él es quien decide que se evalúa y cuando se evalúa» [DMM\_12].

Aquí se comprueba que se pueden tener conocimientos de los avances teóricos que ha sufrido la evolución de los aprendizajes, pero también se observa que la práctica evaluativa ha estado influenciada por los profesionales de la educación para cumplir función de poder y control del maestro hacia el alumno y de allí surge la direccionalidad lineal que se planteada en uno de los párrafos anteriores, donde se manifiesta que el alumno también debería ser partícipe de estas decisiones, pero que finalmente lo que se debe evaluar y cuando se debe evaluar sigue siendo un privilegio exclusivo del maestro que orienta la clase.

En efecto, en muchos casos la evaluación no es contemplada en la preparación de las actividades de enseñanza la cual debe ser la guía a seguir de todo maestro, sino que se plantea

Como una necesidad que surge en cualquier momento del desarrollo de las actividades curriculares, donde generalmente esa necesidad no es con el fin de corregir falencias que tiene el alumno, sino con el propósito del maestro certificar ante la familia, la sociedad o la institución educativa lo que está enseñando.

Esto hace que muchos maestros evalúen a sus alumnos:

- «(...) cuando surge la necesidad de evaluar los nuevos temas; entonces dependiendo de los temas y cuando uno ve que hay cierta dificultad en los muchachos ya uno se da cuenta que hay que profundizar más en esos temas» [GCH\_22].

Esta postura hace que la evaluación sea descontextualizada de la función pedagógica que esta debe cumplir en la formación de los niños. Debido a que carece de una planificación intencionada que facilite conseguir los resultados que se pretenden alcanzar en cada uno de los alumnos en un grupo de clase.

Las nuevas tendencias de la evaluación basada en la negociación permiten que la evaluación se conciba como un servicio neutro de información al alcance de todos los que están implicados en negociaciones significativas a lo largo de un programa educativo, lo que implica que la evaluación deba ser concertada democráticamente por lo menos entre alumnos y maestros; pero aunque en el discurso los maestros manifiestan esta función democrática de la evaluación, en última son ellos los que tienen la sartén por el mago y en la práctica dejan claro que no piensan largar el poder en este componente educativo, generando que la evaluación siga siendo una práctica vertical donde quien decide todo es el maestro.

Por eso en la voz de un maestro se manifiesta:

- «Trato de ser muy organizado y como réplica a la forma como me evaluaban en la universidad, lo cual me parece algo muy organizado, “es importante lograr que” el estudiante sea consciente de su proceso de evaluación, para que únicamente no deba ser el profesor quien tome la decisión de ¿cómo? y ¿cuándo? evaluar» [RAB\_12].

Si a dudas, no solo la evaluación debe ser concertada en los tiempos de ejecución, sino también en las condiciones y la forma en que debe hacerse, por eso algunos maestros toman decisiones con los alumnos:

- «En el momento que empezamos a trabajar los temas donde siempre se llegue a unos acuerdos (...) que se hacen con el fin de poner a que los estudiantes participen» [NAT\_12].

La concertación democrática no se centra únicamente en que al alumno se le plantee al inicio un periodo académico el derrotero con las fechas y las formas como van a ser evaluados, esto representa un avance significativo en la democratización de la evaluación pero falta la contemplación que le dan los alumnos a esa programación inicial hecha por el maestro y aceptar las nuevas propuestas que ellos hagan y que en realidad si sean tenidas en cuenta por el planificador inicial.

De lo contrario sigue siendo una práctica evaluativa rígida justificada con una democracia de fachada que termina vulnerando el derecho a una comunicación reflexiva que facilite la retroalimentación entre las partes involucradas en la negociación.

#### **7.1.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN.**

La evaluación debe ser un proceso continuo donde el alumno adquiera la confianza de expresar sus conocimientos ante el evaluador, además, el proceso de evaluación debe estar



implícito en el continuo proceso de enseñanza y no ser un componente aislado de este. Para cumplir este propósito en la educación la evaluación debe cumplir con las siguientes características.

Ser una evaluación flexible, que atienda a todos los alumnos que hacen parte del proceso de enseñanza – aprendizaje teniendo como referente los estilos de aprendizajes de cada uno de los niños.

Ser una evaluación concertada, porque cuando esta es concertada por medio del dialogo entre el evaluador y evaluado, en este caso entre maestro y alumno, el propósito es que pierdan las tensiones que generan las relaciones jerárquicas donde el que tiene el poder es quien determina las condiciones a evaluar, es decir, que cuando la evaluación es concertada pasa de ser un proceso vertical a ser horizontal donde el maestro y alumno se ponen al mismo nivel para definir los criterios a evaluar.



Figura 2. [Fotografías de Carlos A. Ruiz C]. (Puerto Nare Antioquia. 2015)

Ser desarrollada bajo técnicas e instrumentos innovadores que admita la participación activa de todos los evaluados y que permita entre otras cosas, brindar información para las diferentes audiencias sobre el ¿qué? y ¿cómo? están aprendiendo los niños. Por otro lado las

técnicas e instrumentos que utilicen los maestros para evaluar a sus alumnos se ajusten a lo que se persigue con ellas.

Dado a que un maestro señalaba:

- «Yo generalmente cuando la evaluación es práctica yo diseño un taller, lo fotocopiamos y se lo pasamos a los estudiantes para que trabajen en equipo. Cuando las evaluaciones son periódicas, digamos quincenales o de mes diseño una prueba tipo ICFES, (...) pero también diseño una prueba práctica que me muestra los procesos y como se desempeña realmente el alumno en una situación problema de las matemáticas, es decir, como aplica lo aprendido» [GLC\_22].

Esto pone en evidencias que las técnicas e instrumentos que se utilizan para evaluar a los alumnos no se aplican ni se construyen buscando valorar los proceso que el maestro persigue a través de la enseñanza que imparte. De igual forma, si se quiere que la evaluación llegue a cada uno de los niños y jóvenes se debe pretender que esta cumpla con las características arriba mencionadas y sin dudas cuan aplicamos evaluaciones que persiguen la estandarización nos alejamos de estos propósitos educativos.

*7.1.1.2.1. ACUERDOS Y RELACIONES ENTRE MAESTROS Y ALUMNOS  
COMO UN PROCESO DE NEGOCIACIÓN EN EL COMPONENTE  
EVALUATIVO DEL CURRÍCULO ESCOLAR.*

Un buen proceso evaluativo se debe llevar a cabo mediante mecanismos de negociaciones, en este caso referido a la evaluación académica o de los aprendizajes que se presenta entre el maestro y alumno, donde se puede analizar que los maestros discursivamente hablan de acuerdos que se llevan dentro del aula de clase entre estos dos actores, pero son convertidos en acuerdos efímeros que se limitan a la asignación de fechas o tipos de técnicas o

Instrumentos a utilizar en la evaluación y que en últimas terminan midiendo lo que el maestro desea medir.

Dado que el maestro manifiesta:

- «Acuerdo con ellos los tiempos para las evaluaciones parciales. (Así, como varios) temas de ella; Por ejemplo las programaciones cada quince días, la evaluación cognitiva, práctica. Acuerdo también las escalas de valoración, la ponderación en los puntos, el puntaje que se le va a dar a cada aspecto de la evaluación, si hay que repetir la evaluación también llego a acuerdos con ellos de ¿cómo será esa nueva oportunidad que se les dará?» [GLC\_22].

De igual manera, es común que los maestros pretendan plantear una evaluación políticamente hablando con un sentido democrático cuando ponen a consideración del alumnado las técnicas o instrumentos de evaluación en un tema o grupos de temas a tratar, como se puede observar en las citas planteadas por los siguientes maestros.

- «(...) mis evaluaciones son muy concertadas con los alumnos, porque solamente no se evalúa de manera escrita utilizando papel y lápiz, sino que se puede evaluar también de muchas maneras, por medio de una exposición o por medio de una mesa redonda etc.» [GCH\_22].
- «Los acuerdos que hago con los estudiantes siempre están encaminados a determinar como ellos quieren que sean las evaluaciones, ¿cómo las vamos a trabajar?, si vamos hacer una relatoría, un conversatorio, un panel o una exposición; siempre llego a esos acuerdos con los estudiantes» [NAT\_12].

Sin embargo, aunque existe una clara intención por parte del maestro de hacer partícipe a los alumnos en la evaluación se dejan por fuera aspectos de estas que pueden ser más

importantes que los tratados anteriormente, como es el caso de concertar el nivel de los aprendizajes que se persiguen en un determinado tema, las habilidades o niveles de competencias que deben desarrollar los alumnos o en su efecto asumir compromisos de transparencia ética de su proceso formativo, que en última son los criterios que aportan a la formación integral de las personas en un determinado grupo social.

Por consiguiente, cuando se revisan los acuerdos que los maestros hacen con sus alumnos en materia evaluativa es muy fácil tratar de comprender la participación que estos tienen a la hora de conseguir los propósitos educativos, para los cuales los evalúan. Puesto que ella promueve el aprendizaje de los alumnos y hace que se involucren más con su formación debido a que se van a sentir parte activa de todo el proceso, dejando de ser la evaluación únicamente el instrumento donde se mide los niveles de conocimientos alcanzados por los alumnos.

Debido a esto, los maestros manifiestan que los alumnos:

- «Participan de forma activa porque por lo regular, se deja que los estudiantes digan el día de las evaluaciones, entonces ellos ya vienen preparados y son los que piden que los evalúen en un determinado tema» [HAZ\_12].

Esto permite entender que la participación en la determinación de los criterios a evaluar no es tan activa por parte de los alumnos como lo manifiestan los maestros, dado a que los alumnos solo son limitados a proponer tiempos en el cual se deben aplicar las pruebas, no queriendo decir esto, que por el hecho que se modifiquen los tiempos se van a mejorar los resultados esperados de los alumnos en el proceso evaluativo.

Pero por otro lado, también se puede evidenciar que hay maestros que profundizan un poco más, ya que manifiestan que los alumnos,



- «(...) primera participación que hacen es directa, porque es una participación donde siempre llegan a un acuerdo de ¿cómo van hacer las evaluaciones?, la segunda es que ellos mismos ayudan a calificarlas y decir en que se equivocaron ellos o el maestro (...) entonces considero que tenemos una participación igualitaria» [NAT\_12].

Aquí se muestra que existen procesos de autoevaluación y coevaluación, ya que, los niños pueden tener una participación reflexiva sobre su propio proceso de aprendizaje. Pero al mismo tiempo se evidencian ciertos desconocimientos por parte del maestro sobre el tipo de evaluación que está aplicando con sus alumnos, porque se puede observar que estos procedimientos evaluativos los aplican para asignar una nota a los alumnos la cual puede ser proveniente de una prueba estandarizada ya antes aplicada.

Es importante destacar que la totalidad de los maestros entrevistados manifiestan que es trascendental que los alumnos tengan una participación significativa en las evaluaciones que se le aplican, con miras a darle un carácter democrático a este componente curricular, como se plantea a continuación.

- «Soy totalmente partidario que el sistema de evaluación no puede ser una imposición del docente, (es decir, que) debe tener en cuenta obviamente muchas opiniones de las personas que van a intervenir en el proceso de evaluación para que sea una evaluación más limpia, más transparente y más justa con las personas que se van a evaluar» [RAB\_12].

En definitiva, si la participación de los niños es limitada a aspectos específicos del proceso evaluativo, ésta no llega a tener los efectos esperados, donde se facilite la reflexión crítica, formativa y con el propósito que ésta genere procesos de igualdad respetando las



diferencias de cada individuo que hace parte del aula de clase. Además, es conveniente que esta reflexión genere nuevas dinámicas y estrategias en el aula que favorezca la cooperación entre las personas participantes del proceso educativo que se adelanta con un grupo de alumnos.

Pero sin lugar a dudas, cuando cualquier persona se enfrenta a una evaluación, automáticamente se encuentra con dos tipos de relaciones que se ponen de manifiesto entre el evaluador y el evaluado, la primera de ella es relación determinada por la jerarquía donde el evaluador posee el poder de tomar las decisiones transcendentales en el proceso y la segunda, es la relación entre pares la cual permite desarrollar ciertos procesos de retroalimentación y dialogo entre las partes con el fin de conseguir la mejora en la persona evaluada.

Por tal motivo, es importante hacer una revisión entre el tipo de relaciones que predomina o se asumen entre los maestros y los alumnos en el desarrollo del proceso evaluativo. Debido a que ella determinara en gran parte las practicas pedagógicas que desarrollan los maestros y por ende las condiciones de como aprenden los alumnos.

Las relaciones que se presentan entre los maestros y alumnos de la básica secundaria de la institución educativa en cuestión, se puede analizar que se da desde un sentido vertical donde el maestro es quien tiene el poder para tomar las decisiones, hecho que pone en desventajas al alumno generando en ellos un grado de resistencia a la evaluación, permitiendo verla como un mecanismo represor y condicionador de los conocimientos que se deben adquirir.

En conclusión, es pertinente que los maestros le den un giro a sus prácticas evaluativas, que permitan que esta se presente en medio de negociaciones donde se lleguen a acuerdos que favorezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje en ambas direcciones y que faciliten unos mecanismos más equitativos e incluyentes de las relaciones que se presentan en el aula de clase.

#### 7.1.1.2.2. *UNA EVALUACIÓN PARA TODOS RESPONDE A LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.*

La evaluación es un condicionante de mucho impacto en la forma y en lo que aprenden los alumnos, dado a que este componente curricular es el encargado de valorar la calidad de lo que se enseña y direccionar o gestionar los aprendizajes de los niños durante las etapas de la educación formal. Esta postura ha ido ganando adeptos generalmente en los expertos en evaluación, pero su incidencia no ha podido permear a la mayoría de las personas que están en directa relación con ella.

Teniendo en cuenta lo antes planteado, la evaluación cumple varios propósitos en el aprendizaje de los alumnos los cuales están condicionados por las características de la evaluación que aplique el maestro, dado a que ellos tiene diferentes concepciones que los condicionan en el enfoque de evaluación que el maestro adopta.

Es decir, que un maestro puede aplicar evaluaciones tradicionales que se encuentran bajo un enfoque técnico instrumental donde la evaluación aporta una medición los conocimientos alcanzados en el proceso de aprendizaje del alumno, olvidando los otros procesos formativos que se buscan con ellas y que están planteados por el MEN<sup>3</sup> en el decreto 1290 de 2009.

- «Yo diría que la evaluación no me permite entender la forma como ellos aprenden más bien, me permite entender que tanto de lo que he propuesto dentro del aula han aprendido ellos. La forma como aprenden tiene que ver más con los procesos de aprendizaje de cada estudiante y cada estudiante tiene una forma de aprender diferente. Entonces, esa forma de aprender no la he tenido muy en cuenta a la hora de evaluar y me parece sumamente importante porque el estudiante que aprende

---

<sup>3</sup> Ministerio de Educación Nacional (MEN).

desde lo práctico hay que diseñarle pruebas desde lo práctico, el que aprende viendo entonces sería muy positivo proponer una evaluación donde ellos a través de la observación puedan dar cuenta de lo alcanzado y así desde las diferentes formas del aprendizaje» [RAB\_12].

Si analizamos la anterior cita, se evidencia que la evaluaciones planteadas por el maestro buscan comprobar los aprendizajes alcanzados por los alumnos haciendo que estas se conviertan en un instrumento de verificación de resultados y al mismo tiempo genere el control que permite aplicar el programa establecido al igual que la clasificación de los alumnos sobresalientes, buenos y mediocres.

Por otro lado, debe quedar libre de toda sospecha que la evaluación no es un componente del currículo que únicamente se encarga de verificar que tanto aprendió el niño para poder clasificarlo en uno de los grupos que establezca la escala valorativa establecida por la normatividad que rija el proceso evaluativo en su momento, sino que debe ir más allá y desde ella poder establecer la forma, intereses y ritmos con que los alumnos aprenden, para desde allí tomar la información necesaria que le permita al maestro implementar estrategias que ayuden al alumno a superar sus dificultades que tienen para aprender.

Esto pone en evidencia la evaluación:

- «Si permite determinar el ritmo de aprendizaje de cada alumno, porque cada uno de ellos tiene un ritmo, cada uno tiene un mundo diferente, cada persona ve el mundo totalmente diferente» [NAT\_12].

Y por ende, la evaluación debe atender todas estas particularidades que se presentan a la hora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para finalizar, es evidente que la evaluación tiene una relación muy importante en las características de aprendizaje de cada uno de los alumnos y que además esas características las condiciona la intención con la que el maestro los evalúa, teniendo esto repercusiones en la motivación que despierta el niño por el aprendizaje, y esto solo se logra:

- «cuando ellos adquieren un nivel de conciencia verdadero sobre los temas de la evaluación o cuando el estudiante entienda la importancia de la evaluación también hace los juicio de valor que uno puede hacer cuando le entregan un resultado evaluativo» [RAB\_12].

En definitiva para alcázar estos propósitos en la evaluación es conveniente que el discurso teórico que existe sobre evaluación en los últimos años llegue al aula de clase con técnicas e instrumentos de evaluación que hagan que tanto alumnos como maestros puedan motivarse cada día más por el aprendizaje y la evaluación no sea un simple proceso de asignar calificaciones para determinar la efectividad de lo aprendido, sino que se pueda enfatizar en el proceso de enseñanza aprendizaje y así poder llegar a obtener buenos resultados.

#### *7.1.1.2.3. LA FACTIBILIDAD DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS.*

La proliferación de pruebas a gran escala, la cual ha sido víctima la educación a finales del siglo XX y lo que va del siglo XXI ha permitido que los maestros se casen con ciertas técnicas e instrumentos de evaluación, los cuales atienden a la estandarización de los aprendizajes y la clasificación de los alumnos. De hecho, esta postura que se ha tomado de la evaluación no permite reconocer como están aprendiendo los niños y niñas las enseñanzas impartidas por el maestro.



Esto se puede notar en las agresivas campañas de competitividad que adelanta el MEN y los entes descentralizados con programas como ser pilo paga, supérate por el conocimiento o en caso de la secretaria de educación para la cultura de Antioquia las olimpiadas del conocimiento. Todos estos programas inspiran a los alumnos a la competencia y el individualismo haciendo que vean a sus compañeros como los rivales a vencer. Además, priorizan ciertas líneas del conocimientos don de aquellos niños, niñas y jóvenes que no se ajusten a ellos son excluidos del sistema.

Entonces es aquí, donde cabe hacer la reflexión de si Colombia, un país con el conflicto armado más antiguo del hemisferio occidental, el cual tiene sus bases sentadas en la desigualdad social a la que ha sido sometida los grupos poblacionales que la conforman a lo largo de su historia, es este el tipo de educación que va a permitir cerrar las brechas de la desigualdad y va aportar a la construcción de la paz y abrirle las oportunidades necesarias a los niños colombianos o por lo contrario el gobierno se viste de bombero para apagar el fuego con el combustible que lo enciende, abriendo más las brechas ya antes mencionadas.

Ahora bien, retomando lo que nos atañe, se puede decir que la evaluación es el componente fundamental de toda práctica pedagógica, teniendo en cuenta que esta se considera la radiografía que pone de manifiesto a través de las técnicas e instrumentos aplicado por el maestro todo lo que va aconteciendo en cada momento del aprendizaje del niño.

- «Generalmente cuando la evaluación es práctica yo diseño un taller, lo fotocopiamos y se lo paso a los estudiantes para que trabajen en equipo. Cuando las evaluaciones son periódicas, digamos quincenales o de mes diseño una prueba tipo ICFES, pero no me convencen muchos los resultados de tipo ICFES porque el alumno generalmente se va a adivinar. Pero también diseño una prueba práctica



que me muestra los procesos y como se desempeña realmente el alumno en una situación problema de las matemáticas, como aplica lo aprendido» [GLC\_22].

Donde evidentemente, las técnicas e instrumentos utilizadas por el maestro apuntan a conseguir objetivos estandarizados sacando a la luz un problema ético en la educación de los niños, por un lado porque en la cita anterior se demuestra que a los alumnos solo les interesa de la evaluación la nota que esta les proporciona y para conseguirla están dispuesto a valerse de cualquier artimaña para engañar al maestro y por otro lado, el maestro evalúa pensando en atender más a las pruebas estandarizadas que para entender los procesos de aprendizaje que adelanta con sus alumnos.

En consecuencia, la factibilidad de las técnicas e instrumentos utilizados por los maestros para evaluar a sus alumnos es muy relativa, dado a que, si se persigue medir conocimientos se pueden aplicar exámenes o test de rendimientos utilizando el cuestionario como instrumento o en su efecto, si el propósito de la evaluación es comprender todo el proceso formativo es factible utilizar como técnica la observación donde tiene gran relevancia las citas o notas de campo como instrumento para recolectar la información que permita a partir de ella emitir juicios de valor que repercutan en las calificaciones y en consecuencia en la certificación de los aprendizajes. Pero como el propósito marcado por los maestros es el de estandarizar para certificar y competir sin importar que esta postura genere serios factor de exclusión, teniendo en cuenta que esto es lo que en muchos casos hace que los alumnos terminen por fuera del sistema educativo.

Aunque hay maestro que reconocen las debilidades que tienen las técnicas e instrumentos de evaluación que utilizan, estos hacen muy poco para mejorar, como se deja entrever en la siguiente cita.

- «No considero las técnicas que utilizo sean las más adecuadas, estoy mal en ese aspecto porque yo considero que hay que sacar tiempo para hacer unas buenas evaluaciones a esos alumnos que tienen dificultades para aprender, inhibiciones, complejos, baja autoestima, discapacidades físicas y aquellos alumnos con necesidades académicas especiales, no es lo mejor; por eso estoy en ese plan y en ese proyecto de realizar pruebas para esos alumnos; inclusive, me puse antes de salir al receso escolar a recoger una lista de alumnos que vienen con dificultades de aprendizaje que perdieron la materia en el primer periodo; los metimos en un plan padrino, yo personalmente les he dicho que voy hacer una especie de reuniones con ellos aparte, recogí de cada grupo aproximadamente cinco alumnos, los cuales suman de 25 a 30 alumnos que conforman el grupo que voy a trabajar aparte en mi tiempo extra por que en las clases es muy difícil hacer eso con ellos» [GLC\_22].

Queda claro aquí, que los maestros no consideran sus técnicas e instrumentos utilizadas para evaluar a sus alumnos como las más factibles para lograr una formación integral, es decir que mida todas las dimensiones de los niños y además, se adecue a la forma como estos llegan al conocimiento, por tal razón se genera la selección de los alumnos dentro del aula de clase sin importa que ellos sepan lo que deberían saber, dejando en muchas ocasiones resultados psicológicos y emocionales en los niños que le marcan su vida, y además, entienden cada día menos de lo que ocurre en el aula.

7.1.1.2.4. *LA INFORMACIÓN QUE ARROJAN LAS EVALUACIONES ES LA BASE PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS EN LAS AULAS DE CLASE.*

Para los maestros la evaluación provee información que los orienta en la toma de decisiones cognitivas, disciplinares y procedimentales que los alumnos desarrollan o dejan de desarrollar durante su proceso formativo. Es evidente que los maestros con frecuencia utilizan esta información para cumplir con la función social de la evaluación es decir, que la información es usada para informar ante la familia o las autoridades los objetivos alcanzados por los alumnos.

Fenómeno que hace que se pierda de vista la función pedagógica de la evaluación que se busca cuando esta es mirada desde el punto de vista formativo que se interesa más en seres humanos éticos, para que este le pueda aportar a una sociedad donde la base de ella se construya desde la formación de individuos cooperativos y solucionadores de conflictos.

- «De la evaluación recojo elementos observables dentro de la mismas prácticas me indican que hay algunas falencias pero también me indica que hay unas potencialidades en los estudiantes en el tema de motricidad, recojo datos de carácter cognitivo cuando hago una evaluación teórica y los estudiantes a través de esta me dan cuenta que entienden los conceptos y que identifican los temas y que son capaz de argumentarlos dentro de un examen de tipo teórico. Reúno también algunos indicadores como le dije que me permiten evaluar mi práctica docente y saber que tan positivo fue el método empleado para desarrollar tal tema y eso me lo permite pues la planeación de la sesión de clase» [RAB\_12].

Que en ciertas medidas se logra cuando los maestros toman la información que les arroja el proceso evaluativo para reflexionar acerca de su práctica pedagógica y sobre qué y cómo los

Los alumnos están adquiriendo los conocimientos impartidos, como se deja entrever en gran parte de la cita anterior.

Por otro lado la misma cita muestra que el maestro busca en la información datos puntuales que le aporten sobre la cantidad de conocimiento que ha alcanzado el alumno, lo que induce al maestro a replicar pruebas a gran escala que les facilite hacer comparaciones e identificar el error y así poder entregar un informe detallado a las diferentes audiencias.

Pero es muy fácil entender de cierta manera la postura del maestro, debido a que en esta época donde el acceso a la escuela no es únicamente para personas privilegiadas de la sociedad como sucedía anteriormente, sino que está al alcance de todos, lo cual permite que en la actualidad esta tenga altas tasas de cobertura, haciendo que la evaluación se centre en un problema de calidad educativa, lo cual permite que el estado como responsable ejerza una fuerte presión de inspección y vigilancia sobre las instituciones educativas y estas a su vez sobre los maestros que aplican evaluaciones a los alumnos que les permitan recolectar información que satisfaga a las personas que lo controlan, dejando de lado la importancia que tiene esta información que aportan la evaluaciones en beneficio los estilos y el ritmos de aprender del niño, niñas y jóvenes los cuales son muy importantes tener en cuenta cuando se piensa en una educación incluyente.

Prosiguiendo con el tema, la cita que plantea la siguiente maestra pone de manifiesto las presiones a los que ellos se ven sometidos cuando se trata de este componente curricular.

- «Bueno, desde la información que se recoge está la cualitativa y cuantitativa. La cuantitativa es la que yo tengo que mostrar y registrar en el sistema para formular los informes académicos y la cualitativa es la que yo recojo para mejorar mis



prácticas pedagógicas, como mi relación con los estudiantes o las estrategias de aprendizaje que utilizo con ellos» [NAT\_12].

Esto muestra el dilema en el que se encuentran muchos maestros debido a las fuertes presiones externas y que recaen sobre sus prácticas pedagógicas a través de sus prácticas evaluativas, hecho que los pone en una posición de no saber a quienes atender si a lo que le exige la estandarización de la educación por medio de sus procesos de suprema inspección y vigilancia o los problemas de aprendizaje que presentan los niños en el aula de clase.

Por lo anteriormente planteado la mayoría de los maestros toman o ven en la postura burocrática la opción más salomónica a seguir y terminan atendiendo la postura clasificadora y estandarizante del estado y abandonan esa postura ética y de compromiso social que tiene el maestro en la formación de los niños que son tan importantes para la familia, la sociedad y la preservación de las costumbres del medio donde se están educando, afectando profundamente los principios incluyentes por los cuales se debe regir nuestro sistema educativo.

- «Con las evaluaciones escritas recojo información cuantitativa, pero si son evaluaciones de participación yo miro más la parte cognitiva y la forma de adquirir los conocimientos por parte del estudiante» [HAZ\_12].

Esta cita aclara lo arriba planteado, ya que si la analizamos el maestro aquí se interesa más por la medición del proceso cognitivo de los alumnos, mas con fines de certificación que de mejorar los procesos de aprendizaje de los niños.

Para finalizar, la información que arroja la evaluación debe ser utilizada principalmente en beneficio del evaluado (alumno) y el análisis y reflexión de esta debe ser hecha por el evaluador (maestro), esto con el fin comprender la forma, ritmos y estilos de aprender de los



niños, así como las estrategias de enseñanzas más idóneas que debe utilizar el maestro para que la mayor parte de sus alumnos aprendan.

## 7.2. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa es mirada como la cuestión de buscar incansable de una educación que favorezca a todos los niños y jóvenes o la forma de atender a la diversidad social que nos permita vivir aceptando las diferencias y que al mismo tiempo nos facilite aprender de ella. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia (Echeita, 2011). De tal forma que esta experiencia sea tomada como una alternativa positiva para lograr una sociedad más justa y equitativa para todos los individuos que hacemos parte de ella.

La sociedad incluyente que se anhela tener, se inicia a construir cuando se planifica desde el sistema educativo, que hace que desde las aulas de clase se trabaje para eliminar las barreras de la exclusión social y se motive el respeto por las diferencias, así, como atender las distintas limitaciones en el aprendizaje y la participación de los alumnos en la cultura escolar.

- Para conseguir dichos propósitos se hace necesario que los maestros desarrollen prácticas educativas incluyentes gestadas desde la concepciones de inclusión que ellos tengan y que precisamente las instituciones educativas y en ellas las aulas de clase se conviertan en «un espacio de todos y para todos donde se atiendan la diversidad de los niños y niñas que se sientan aislados» [CMS\_22, LCB\_12 HAZ\_12].

Este pensamiento que se manifiesta en las voces de los maestros debe ser coherente con el actuar de los mismos, dado a que no se pone de manifiesto; por ende, cuando se analizan las

prácticas evaluativas de ellos se encuentran factores que hacen que estas no sean incluyentes.

Puesto que, hay que tener presente que “la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2013).

Donde los maestros no pueden tomar la evaluación como un evento aislado del procesos formativo, sino más bien como un componente que se integra a él para lograr que todos los alumnos puedan ser atendidos en igualdad de condiciones las cuales le garanticen potenciar sus capacidades y así superar las debilidades que se le presenten en el trascurso de su aprendizaje.

Debido a que, si bien, la educación inclusiva encierra una serie de categorías si se pueden llamar así, es conveniente mencionar que esta investigación se centra en el componente curricular de la evaluación y más específicamente en algunos factores de inclusión y los efectos que la evaluación puede tener en la inclusión los alumnos.

### **7.2.1. LOS FACTORES DE INCLUSIÓN PRESENTES EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS.**

Son muchos los factores que pueden afectar la inclusión de los niños y niñas en la escuela, como los factores externos de índole socio – económicos, familiar, religioso, racial entre otros. Pero hay factores que son generados desde la escuela y más precisamente desde las practicas pedagógicas de los maestros que afectan el clima escolar o el desarrollo curricular que en este casos se irá un poco más allá para centrarse en el componente de la evaluación como factor de inclusión.

La evaluación se torna de suma importancia en los últimos años, dado el fuerte peso que tiene en la organización de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por ello, “resulta fundamental decidir qué se va a evaluar y cómo, pues de esos dos factores dependerá que la

educación cumpla sus funciones o no, y de que tome en cuenta a todos los alumnos y alumnas o deje fuera del sistema y de la sociedad a los que no se ajustan a la rigidez establecida como norma” (Casanova, 2011, p.7).

La cual marca en muchas ocasiones las practicas evaluativas de los maestros y las convierte en prácticas excluyente, porque cuando se evalúan a los alumnos se termina condicionando como ellos aprenden, clasificándolos en un determinado grupo con altísimas repercusiones sociales o en definitiva terminamos limitando las formas como se debe enseñar.

Esto permite que el maestro cuando evalúa, lo haga con el fin de comprobar resultados para promover o reprobar, y así poder destacar a los mejores y marginar a los que no se ajusten a los propósitos pretendidos por evaluador o quien ordena la evaluación. Pero estas no son palabras sueltas, dado a que en ellas reposa el espíritu neoliberal que toma la educación como el camino más viable para moldear el tipo de sociedad que se requiere para imponer este modelo socio económico.

Y por consiguiente, la evaluación se toma como uno de los mecanismos de control de la educación, manifestándose con la implementación de pruebas estandarizadas que ha permitido homogenizar más los procesos educativos, y el maestro en el aula tiende a imitar lo que llega a la escuela proveniente de los agentes externos olvidándose de atender las particularidades de los niños que en ella se encuentran presente.

Cuando me refiero a este componente curricular, es pertinente pensar la evaluación como aquella que puede incluir a todos los alumnos en un mismo espacio educativo pero siempre y cuando sea bien planteada en el sistema de evaluación institucional SIE y que este sea acompañado con estrategias metodológicas que permitan atender la diversidad de los alumnos en

cada grupo y por supuesto desarrollar instrumentos evaluativos acorde a las diferencias pertinentes que se requieran atender.

### **7.2.1.1. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN INSTITUCIONAL (SIEP): UN GARANTE DE LA INCLUSIÓN EN EL AULA.**

El propósito que en la actualidad se persigue con la evaluación no se suscribe a la comprobación de unos resultados sin trascendencia y que no permiten determinar de qué manera los alumnos están llegando al conocimiento o si en su efecto estos si están llegando a cada uno de ellos, acordes a sus formas y ritmos de aprendizajes.

Hecha esta reflexión se puede mencionar que la evaluación que describe el SIEP de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez, contempla que está caracterizada por ser: Integral, democrática, flexible, holística, cualitativa, formativa etc. Lo que permite comprender que esta nunca sería utilizada como mecanismo de selección o exclusión del sistema educativo para ningún niño, niña o joven. Entonces, para poder analizar si esto si se aplica en el aula de clase se analiza la aplicabilidad que tiene este documento en las prácticas evaluativas de los maestros desde los aspectos de la promoción, motivación y aportes que estas le hacen a la permanencia de los alumnos en la institución educativa.

Es incuestionable, que “la evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación, como de impedirlos. Al final, es ella la que dirige el sistema educativo” Casanova (2011). Entonces, si una institución educativa pretende ser incluyente debe partir de diseñar un sistema de evaluación que apunte a atender las diferencias de sus alumnos y que facilite la promoción de ellos. Además, debe promover ambientes de aprendizajes cooperativos y dinámicos que ayude al intercambio de conocimientos entre la diversidad de niños que participan en el aula de clase.



De hecho cuando se logran estos ambientes los alumnos que con frecuencia no ven en la escuela un lugar llamativo para su permanencia, termina siendo está el lugar donde más quieren permanecer, ya que, construyen círculos de amistad que los ayuda a comprender lo que sucede en la escuela, motivándolos a permanecer en ellas y facilitando su promoción en cada uno de los grados y niveles por los que debe pasar durante su vida académica.

Por otro lado, cabe destacar también que el sistema de evaluación que hoy rige en la educación básica y media en Colombia, surge de la inconformidad que generó el anterior decreto 0230 de 2002, quien establecía un porcentaje de promoción rígido del 95% de los alumnos; generando la sensación de mediocridad en estos niveles educativos.

Con el fin de atender esta situación y con miras a lograr que la evaluación no fuera vista como un mecanismo de medición de conocimientos, el gobierno nacional despliega todo un proceso de consultas y debates en función de este componente curricular, dejando como resultado en el 2009 el decreto 1290 el cual procura que todos los maestros o maestras, instituciones o sistema educativo, alcancen con sus alumnos de manera exitosa los fines propuestos o establecidos dentro de un determinado proceso educativo, donde se tiene como propósito implícito la inclusión de todos los niño, niñas y jóvenes que hacen parte de él.

Esto permite identificar que el sistema de evaluación institucional no solo se debe encargar de la promoción de los alumnos sino también de la búsqueda de mecanismos de motivación y permanencia de los mismos en el sistema educativo, así como de atender la diversidad de niños y niñas que se encuentran en las aulas de clase.



### **7.2.1.2. LA PROMOCIÓN DEBE SER FRUTO DE INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL AULA DE CLASE.**

Desde el año 2010 la promoción de los alumnos se encuentra normalizada por el sistema institucional de evaluación SIEP, el cual establece los criterios de promoción de sus educando en los siguientes términos:

“Se define la Promoción en la Institución Educativa Carlos Arturo Duque Ramírez como el reconocimiento que se le hace a un estudiante porque ha cumplido adecuadamente una fase de su formación, y demostrado que reúne las competencias necesarias para que continúe al grado siguiente, de acuerdo con los criterios y el cumplimiento de los procedimientos señalados en el presente Acuerdo” (SIEP, 2010).

Los acuerdos de promoción aquí establecidos no reúnen los criterios incluyentes que permita la atención de los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Más bien, se pone en evidencia cierto grado de venganza por decirlo así del maestro hacia el alumnado por las flexibilidades que le otorgaba el anterior decreto 0230 de 2002 que regía la evaluación de los alumno, el cual daba un margen muy amplio de promoción que llegaba al 95% de los niños matriculados en un grado.

Esto hizo que cuando se expidiera el decreto 1290 de 2009, que rige la evaluación actual de los alumnos y que le da plena autonomía a las instituciones educativas a establecer sus propias escalas de valoración y sus criterios de promoción entre otras facultades que no se mencionaran en esta apartado, muchos maestros vieron en estas la oportunidad de acabar con la “mediocridad” que había generado el MEN con el anterior decreto y generaron tanto escalas de valoración altas y criterios de promoción rígidos que no facilitan el paso de un grado a otro.

Esto demuestra con mucha claridad la concepción selectiva, estandarizadora y homogenizante que tienen los maestros acerca de la evaluación, por tal motivo es que el decreto 1290 de 2009 a pesar de ser una normatividad pensada para valorar todas las dimensiones de los alumnos y facilitar la inclusión de todos al sistema educativos. Este cuando llega a las instituciones educativas, las cuales poseen la potestad de hacer el mejor uso posible de él lo toman como una herramienta selectora y excluyente de los alumnos que no se ajustan a los parámetros de los conocimientos que se imparten en cada una de las escuelas y en especial en la educación básica secundaria de la Institución Educativa Carlos Arturo Duque Ramírez.

En consecuencia, la institución educativa en cuestión tiene criterios de promoción como los de que: el alumnos debe tener notas de 3.0 en adelante para ser promovido en una determinada área en una escala de 0.0 a 5.0, es decir que su desempeño debe ser igual o superior al 60%, así también no será promovido el alumnos que deje de asistir sin causa justa al 20% de las clases o aquel que no apruebe tres áreas no aprobará el año lectivo o en su efecto el que no apruebe dos áreas y no gane la nivelaciones de las mismas en las fechas que la institución le estipule al niño no podrá ser promovido al siguiente grado o nivel educativo.

Esto permite pensar que son criterios estandarizante y poco flexibles creados solo para alumnos con buen rendimiento académico y que no pesaron mucho las otras cualidades que poseen los niños, niñas y jóvenes a la hora de la elaboración de estos criterios de selección, que en última repercuten en la promoción de ellos.

En fin es claro que la promoción de los alumnos en esta institución está sujeta a una nota la cual se encuentra determinada por el componente cognitivo del niño dejando de lado lo demás que pretende valorar el sistema de evaluación como los estilos y ritmos de aprender o la motivación con el cual los alumnos asumen el proceso de aprendizaje y de esta manera poder

generar estrategias que faciliten la inclusión al sistema educativo de la mayoría de estos niños y no generar el efecto contrario en ellos.

### **7.2.1.3. LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS POR EL APRENDIZAJE FAVORECE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA.**

Los métodos de enseñanzas que se utilizan en la institución educativa hacen que estos tengan una profunda incidencia en el aprendizaje y la motivación de los niños, pues esto hace que la diversidad de alumnos a incluir en el aula de clase obliga a los maestros a reflexionar acerca de la forma como aprenden cada uno de ellos, generándoles un desafío adicional al complejo proceso de enseñanza que afrontan día a día. Donde sin duda alguna se establece como categoría determinante el número de alumnos que la normatividad obliga a atender por aula. Consecuencia que repercute en la evaluación y ésta a su vez afecta la motivación que puede despertar un niño por el conocimiento.

Para generar motivación y aprendizaje cooperativo en los alumnos se hace necesario que la evaluación en todo su proceso no carezca “de técnicas inmutables e infalibles. (Es decir, que) la evaluación requiere de una amplia cantidad de técnicas, estrategias, instrumentos y métodos ya que los individuos y las circunstancias siempre son diferentes” (SIEP, 2010). Y hay que estar ajustando constantemente las estrategias de enseñanzas con miras a atender la diversidad de alumnos que el maestro puede conseguir en un aula de clase.

Cuando el maestro no tiene en cuenta lo que el niño necesita de acuerdo a sus capacidades o necesidades, es factible que aparezca la desmotivación y apatía por aprender lo que se le enseña en la escuela. Ya que la motivación es fundamental para conseguir las metas que se persiguen con cada niño en su proceso formativo.

#### **7.2.1.4. LOS APORTES DE SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN EN LA PERMANENCIA DE LOS ALUMNOS.**

Cuando las instituciones educativas piensan en lo que actualmente se les llaman aulas inclusivas es imprescindible gestionar una educación incluyente que aporte la cooperación entre los individuos y no a la competencia entre ellos, y el sistema de evaluación que establezca la institución debe permitir orientar las estrategias educativas a seguir.

Ya que, para nadie es un secreto que la evaluaciones que los maestros aplican a sus alumnos determina la forma que como ellos enseñan y en consecuencia lo que los niños aprenden. Es decir, para que esta cumpla con un buen proceso formativo hay que hacer uso de la evaluación como una herramienta pedagógica y desde ella poder determinar lo que los alumnos quieren aprender.

Como la evaluación dentro del currículo es quien dirige lo que se quiere enseñar esta también cumple un papel determinante en la permanencia de los alumnos en el sistema educativo y además, les facilita a que cumplan su ciclo formativo sin ningún trauma de abandono y no aprobación de los años académicos. Pero para que ésta cumpla con esos objetivos debe plantearse con características potenciales de flexibilidad que permita establecer juicios de valor que atiendan la diversidad de alumnos que se consiguen en un aula de clase.

En el caso del sistema de evaluación de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez donde se desarrolló esta investigación, se establecen parámetros evaluativos que facilita la permanencia de los alumnos, pero cuando estas mismas características se buscan en las prácticas evaluativas de los maestros se puede observar que estas tienden a ser excluyentes, donde no existe una coherencia entre lo planteado en el documento del SIEP y las evaluaciones



que aplican los maestros en el aula de clase; dado a que éstas tienden a ser selectiva, homogenizante y estandarizadora.

En fin lo que finalmente se puede establecer es que son los maestros los que no ajustan sus prácticas pedagógicas y por ende la evaluación a lo establecido en el SIEP, que permita la permanecía de los alumnos en el sistema educativo. Debido, a que la evaluación que aplican estos maestros no atiende las diferencias y necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, donde estos terminan no entendiendo lo que sucede en el aula y de hecho desmotivándose del proceso y en últimas abandonando la escuela.

### **7.2.2. LOS EFECTOS DE LA EVALUACIÓN EN LA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA**

Los efectos de la evaluación pueden ser positivos siempre y cuando no sea excluyente, sino que busque visibilizar los estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno. Es decir, que permita atender a los niños, niñas y jóvenes que tengan diferentes actitudes o aquellos que poseen necesidades educativas especiales, ritmos o estilos de aprendizajes diferentes.

De hecho, los maestros de la educación básica secundaria de la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez no utilizan la evaluación para reducir las barreras de aprendizaje y participación en los alumnos que se encuentran en sus aulas de clase. Ya que, por un lado ellos se encuentran absorbidos por la cultura neoliberal por la que está atravesando el sistema educativo que los acobija, lo que hace que con la evaluación no se pretenda atender a las diferencias de los alumnos, sino que por lo contrario se busque desarrollar la eficiencia, la homogeneidad y la competitividad alimentando el individualismo entre las personas. Por otro lado, lo antes expuesto no permite que el maestro se interese por generar competencias de aprendizajes cooperativos con



El fin de que las clases contribuyan a una mayor comprensión de las diferencias y puedan ser más accesibles sus alumnos.

Esto permite que un maestro se manifieste que:

- «Los efectos de la evaluación en la inclusión son negativos porque las practicas evaluativas que desarrollan en la institución educativa, se realizan desde el punto de vista cuantitativo haciendo que esta se reduzca a una nota representada por un número» [NAT\_12].

Lo que confirma que en los maestros se encuentra arraigada una práctica de estandarización educativa con propósitos de atender principios burocráticos y con poca responsabilidad ética por el tipo de individuo que se está formando en el contexto específico de esta institución en cuestión, lo cual afecta notablemente los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y las necesidades educativas especiales que algunos de ellos presenten.

En consecuencia cuando la “evaluación es aplicada en las aulas de clase a la generalidad del alumnado, no se respeta ni favorece la diversidad, y, en consecuencia, no se implementa la educación inclusiva” Casanova (2011). Sino que, se juzga con ésta la totalidad de los alumnos a través de exámenes puntuales para todos promoviendo la homogeneidad de los conocimientos.

Donde finalmente, esto termina violando los derechos de ser educado a muchos niños, niñas y jóvenes, porque sus necesidades de aprendizaje no son atendidos por la escuela y en su efecto los maestros en el aula de clase, generando ambientes de exclusión.

#### ***7.2.2.1. LOS RITMOS DE APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS COMO FACTOR DE INCLUSIÓN.***

Para que la evaluación atienda a la diversidad de alumnos que se consigue en un aula de clase, su proceso debe comprender las diferentes dimensiones de la persona y sobre todo debe

de adecuarse a las características particulares del alumno como su nivel de desarrollo, estilo y sobre todo sus ritmos de aprender. En otras palabras los alumnos deben de ser evaluados integralmente y para que esta pueda atender la integralidad del niño debe ser una evaluación formativa con las características que se plantean en el sistema de evaluación institucional SIEP.

Al analizar el papel que cumple la evaluación de los maestros en los alumnos de la básica secundaria se evidencia que sus evaluaciones no se realizan teniendo en cuenta el ritmo como aprenden sus alumnos.

- «Digamos que en las evaluaciones como tal no, pero si se buscan de pronto en las actividades que se hacen, con estrategias que lleguen a todos los alumnos, especialmente a los que tienen ciertas dificultades para aprender» [GCH\_22].

De pronto algunos maestros realizan actividades como para tratar de nivelar a los niños que aprenden con más lentitud, pero estas no hacen parte del proceso evaluativo ordinario que planifican los maestros. Las evaluaciones que se les plantean a los alumnos se caracterizan por que buscan la homogeneidad de los procesos, debido a los números de alumnos por aulas y porque facilita de medición como función principal que cumple la evaluación en este caso.

- «Ése tipo de evaluaciones no se realizan, yo siempre he hecho una evaluación general para todos los estudiantes, no me he apropiado de esa parte de hacer evaluación en particular para algunos estudiantes que sean más avanzados y estudiantes que aprendan con más lentitud» [DMM\_12].

Siempre y cuando, el maestro no llegue a entender que los alumnos no son máquinas estandarizadas que no contienen el mismo chip para aprender y que en la evaluación el ritmo de aprendizaje no se tome como factor importante para su planeación y posterior ejecución, esta se

limitara a medir para clasificar a los alumnos. Aunque, el maestro piense que la está utilizando para otros propósitos.

No obstante, hay maestros que están entrando en razón y hoy buscan planificar evaluaciones que permitan incluir a la mayoría de sus alumnos, y lo hacen, teniendo en cuenta los estilos y ritmos como ellos aprenden.

- «Durante mi práctica docente de años anteriores no lo hice en varias instituciones en las que me desempeñé como maestro, pero aquí, me he visto en la necesidad de rediseñar mi practica evaluativa, porque realmente si hay alumnos con necesidades educativas especiales y con ritmos de aprendizajes diferentes y en esas estoy, voy a planear para esos alumnos otro tipo o forma de evaluarlos; porque no, necesariamente tienen que ser pruebas escritas, sino que si toca separarlos y tratarlos por separado hay que hacerlo» [GLC\_22].

Esta reflexión que hace el maestro es importante que todos la hagan para iniciar a transformar las practicas pedagógicas y por ende las evaluativas y que permita tener cada día más niños y niñas que se sientan identificado con los procesos evaluativos que se dan en el aula y por consiguiente que despierten el interés por aprender y puedan entender que el acceso a la escuela no es únicamente para personas privilegiadas de la sociedad como sucedía en épocas anteriores, sino que está al alcance de todos bajo el principio de la igualdad.

#### **7.2.2.2. LA EVALUACIÓN TAMBIÉN DEBE INCLUIR A LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) requiere de la implementación de un sistema educativo flexible que pueda atender a niños y jóvenes con

diferentes dificultades en el aprendizaje en las instituciones educativas ordinarias. Donde los componentes curriculares deben adaptarse a los niños con intereses y capacidades diferentes.

Dentro de la flexibilidad curricular es de suma importancia que la evaluación sea ese componente que le brinde la posibilidad al alumno a sentirse incluido en los procesos de formación ordinarios y no sea este el motivo o mecanismo de exclusión del mismo, es por esto que la evaluación:

- «Primero que todo debe ser muy flexibles, segundo deben ser evaluaciones que apunten a lo básico que deben manejar esos alumnos, no quiere decir que se esté subestimando, sino que son las opciones y las capacidades que ellos tienen las que nos van a dar los parámetros para medirlos» [GLC\_22].
- «Dependiendo la necesidad de cada uno hay que contextualizar las condiciones y los tipos de necesidades para poder saber de qué manera diseñar cada una de las propuestas evaluativas; no es lo mismo plantear una evaluación de tipo cognitivo a una persona que tenga una necesidad educativa especial, con autismo por ejemplo o retraso mental leve, que son necesidades educativas que no pueden ser evaluadas al mismo nivel de una persona que tenga una necesidad educativa de carácter físico. Por ejemplo los limitados físicos sus evaluaciones tienen que ser completamente diferentes. Es decir, todo de acuerdo a la necesidad» [RAB\_12].

Estas concepciones están claras en los maestros que con frecuencias se encuentran alumnos con NEE en las aulas de clases ordinarias, pero a la hora de aplicar los parámetros que establece el sistema de evaluación institucional para evaluar a estos niños no se encuentran implícitos en él, y esto hace que por un lado los maestros no cuenten con las herramientas necesarias para evaluar a este tipo de alumno por que la normatividad institucional no se lo



facilita y por otro lado, ellos no cuentan con las capacitaciones adecuadas para atender estos casos en aula de clase regular, lo que implica que estos niños, niñas y jóvenes terminan siendo excluidos del sistema educativo, puesto que son evaluados bajo los criterios de alumnos normales o en su efecto continúan en el sistema sin desarrollarles y evaluarles las capacidades que deben desarrollar según el tipo de NEE que tenga.

- «Los niños con necesidades educativas especiales deben disfrutar de unas evaluaciones adaptadas, de acuerdo a las conciliaciones curriculares, a sus capacidades, a sus habilidades, él debe disfrutar de una evaluación muy similar para medir su aprendizaje y sabemos que con ellos no hay que tener presente el tiempo, el momento sino que hay que evaluar al ritmo de ellos, por eso deben ser adaptadas esas evaluaciones» [MAA\_12].

Pero los maestros cuentan con serias dificultades para hacer evaluaciones pertinentes a las necesidades de estos niños debido a que, en la institución se desconoce que deben generar ambientes plenos de inclusión en el aula. En muchos casos es posible que los maestros hallan “elaborado un registro (lista de control) donde se vayan anotando los procesos de aprendizaje de la mayoría de los alumnos y alumnas y, sin embargo, disponer en paralelo de otra (escala de valoración), individualizado, para hacer el seguimiento de un alumno con necesidades educativas especiales o con alta capacidad intelectual” Casanova (2011). Pero esto se logra por iniciativas propias de ellos, mas no por políticas institucionales y esto se pone de manifiesto cuando en la voz de un maestro se plantea que.

- «No se cuenta con parámetros claros, en el sistema de evaluación de la institución; el cual, es un sistema que está todavía desactualizado, que en el tiempo cuando se elaboró no se incluyeron los estudiantes con necesidades



educativas especiales, es más, me siento afortunado como directivo docente de contar en mi institución con una docente para este tipo de estudiante, pero con tristeza tengo que manifestarlo de que hemos avanzado muy poco en integrar a estos chicos en el SIEP, hemos avanzado muy poco en que los docentes de aula reconozcan y diferencien cuales son las necesidades educativas de estos estudiantes» [RIE\_12].

En fin, cada institución educativa debiera actuar colectivamente en pro de la atención adecuada a estos niños, pero en definitiva, los vacíos normativos y conceptuales en materia de inclusión que poseen maestros y directivos de la institución educativa en cuestión hace que los alumnos con NEE no puedan seguir un proceso continuo en su formación que le permita potenciar las habilidades acordes a sus limitaciones. Además, no hay un plan de estudio adaptado para ellos que les permita recibir un apoyo especial en su programa regular sin ser excluido del grupo ordinario de estudio.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

---

## **Capítulo V** HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

1 8 0 3

## 8. HALLAZGOS

La información recolectada por el investigador dio origen a los siguientes hallazgos los cuales se hacen relevantes mostrar en este trabajo.

A los maestros se les dificulta evaluar a sus alumnos teniendo como referente la normatividad vigente, por lo que se demuestra que el sistema de evaluación promoción institucional necesita ser más visible y ser incorporado con mayor propiedad por los estamentos que conforman la comunidad educativa como, el consejo académico y el consejo directivo quienes son los encargados de proponer y adoptar los cambios que se deben hacer en el proyecto educativo institucional PEI.

Por otra parte, en la institución educativa se evidencia poco conocimiento de las políticas de inclusión establecidas en la normatividad colombiana y departamental, donde no se hacen cumplir algunos derechos de ley a los niños, niñas y jóvenes más vulnerables de la comunidad educativa.

Asimismo, la evaluación en algunos casos se puede estar utilizando como mecanismo opresor y excluyente para aquellos alumnos que no se ajustan a los procesos de homogeneidad que llegan a la escuela desde los agentes externos.

Los maestros ven la evaluación como un componente desligado del proceso de enseñanza. Por tal motivo se presenta en momentos distintos al de aprendizaje del niño y finalmente termina cumpliendo una función de certificación, acto que muy poco le sirve al alumno en su proceso formativo.

## 9. CONCLUSIONES

La educación inclusiva se convierte en un elemento indispensable para que los maestros atiendan la diversidad de los alumnos que tienen en el aula de clase. De hecho, la evaluación juega un papel fundamental para lograr este cometido, puesto que, este componente curricular cumple múltiples propósitos según la utilidad que le den los evaluadores (maestros) y entre esos está el de permitir que los alumnos sean incluidos o excluidos del sistema educativo.

Por lo tanto, cuando las evaluaciones tienen el propósito de medir el conocimiento global de los aprendizajes alcanzados en los alumnos para considerar si son los adecuados o en su efecto si hay que introducir modificaciones en el sistema para lograr su mejora, se convierten en evaluaciones excluyentes, por que evalúan solo lo que se puede comprobar y esto generalmente se hace mediante exámenes escritos y en momentos determinados.

Por otro lado, cuando el maestro ve en la evaluación un proceso continuo utilizado para orientar sus prácticas pedagógicas y que además, le ayuden a sus alumnos a superar las dificultades que se le presentan durante el acto de aprender haciendo que se interesen cada vez más por el conocimiento, este al mismo tiempo está generando procesos de inclusión en el aula, lo que resulta muy positivo en la formación humana de los alumnos.

Teniendo en cuenta estos postulados, una vez terminado el proceso de investigación, se han generado las siguientes conclusiones en donde se hace urgente hacer una reflexión en cuanto al papel que cumple la evaluación en el proceso formativo de los alumnos y su incidencia en la inclusión de los mismos.

Al mismo tiempo, queda en evidencia que las evaluaciones que realizan los maestros de la educación básica secundaria en la institución educativa Carlos Arturo Duque Ramírez afecta negativamente los procesos de inclusión debido a que los instrumentos y técnicas de evaluación

que se utilizan buscan solo medir los conocimientos que adquieren los niños, niñas y jóvenes de este nivel educativo. Dado que la mayoría del proceso evaluativo está centrado en la comprobación de los conocimientos adquiridos por los alumnos, lo que genera la no inclusión de muchos de ellos en el sistema educativo.

Además, las funciones que cumplen las evaluaciones son de control, selección y homogenización de los alumnos buscando atender las exigencias externas, dejando de lado lo que realmente se necesita formar en las aulas de clase de la institución educativa, destacándose una función burocrática bajo un enfoque técnico instrumental por el cual se rigen predominantemente las prácticas evaluativas de estos maestros.

De igual modo, se pudo demostrar que entre los maestros y alumnos, los diálogos de concertación en el proceso evaluativo son efímeros; debido a que estos realmente no tocan los puntos álgidos de un buen proceso de negociación que se deberá dar con naturalidad entre las partes involucradas en el desarrollo de este componente curricular.

También, en relación con el aprendizaje de los alumnos se pudo comprobar que la evaluaciones no se ajustan a los ritmos o estilo de aprender de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de la educación básica secundaria, generando en ellos desmotivación por el conocimiento, lo que se puede tomar como un factor determinante en la no promoción de los grados académico de un número significativo de alumnos en este nivel educativo.

Por otro lado queda en evidencia, que el sistema de evaluación y promoción institucional no cuenta con parámetros claros para atender a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), ni a los que tienen alguna dificultad para aprender; lo que deja en evidencia que la institución educativa no encuentra relevante contar con mecanismos en su sistema de evaluación y promoción institucional (SIEP) para atender a los alumnos que hacen parte de esta población.



En definitiva, se puede concluir que las prácticas evaluativas de los maestros no se constituye en factor incluyente de los alumnos de la educación básica secundaria, dado a que hay una tendencia de buscar la calidad educativa mediante la implementación de pruebas estandarizadas logrando que los maestros se interesen menos por las diferencias que existen entre cada uno de los alumnos que tiene día a día en el aula de clase.

Para finalizar, debe quedar bastante claro que los maestros hagan un alto en el camino reflexionen y se den cuenta acerca que necesariamente para avanzar hacia una mayor equidad implica desde la escuela y en ella las aulas de clase se debe velar por la igualdad de oportunidades para todos. Sabemos que no es una tarea fácil, menos en estos tiempos. Los sistemas educativos a través de sus profesores tienen el gran desafío de transformar la sociedad y de evitar la reproducción de las desigualdades sociales en desigualdades educativas. En fin la educación que se les imparten a los alumnos debe formar seres más humanos que convivan cooperativamente en un grupo social.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

---

**Capítulo VI**  
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

1 8 0 3

## 10. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Abril, G. "Análisis Semiótico del Discurso". En: J. M. Delgado y Gutiérrez, J. (eds.). Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 78-83.
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., & Obando, N. I. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad Chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 53-67.
- García, B., González, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín: *FUNLAM*.
- Barrero, C., Bohórquez, L., & Mejía, M. P. (2013). La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho. *Magistro*, 6 (12), 85-105.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura.
- Blanco, R. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *In Conferencia Internacional de educación*.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Casilimas, C. A. S. (1996). Investigación cualitativa. ICFES, Asociación Colombiana de Universidades e instituciones Universitarias Privadas.
- Cooper, J. M., Garrett, S. S., & Arrollo, M. T. G. (1993). Estrategias de enseñanza: Guía para una mejor instrucción. *Limusa*.
- Coll, C, Mauri, T. & Rochera, M. J. (2012). La Práctica de Evaluación como Contexto para Aprender a ser un Aprendiz Competente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1) 49-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377004>
- De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia: *Leyer*.
- De Educación, L. G. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. Ediciones Populares.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo " Voz y Quebranto". REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, *eficacia y cambio en educación*.
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*.

Echeita Sarrionandia, G. & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, *Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201>

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España Paradoxes and dilemmas in the inclusive education process in Spain. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

Echeita, G., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva.

Expósito, L. P., & Aguilar, D. A. G. (2011). "Dime Cómo Evalúas y te Diré Qué Enseñas": Un Análisis Teórico sobre las Relaciones entre la Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza-Aprendizaje de la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 135-148.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.

Fernández, F. J. A., & Real, M. R. (2011). Evaluar en Contextos de Exclusión Educativa. Buenas Prácticas e Inclusión Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 90-108.

García, L. M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2).

Galeano, M. María Eumelia. (2003) Diseño de Proyectos en la investigación Cualitativa.

Galeano Marín, M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta.

Gebera, O. W. T. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 213-233.

Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, 15-58.

Gimeno, Sacristán, J. & Pérez, Gómez, A. (1999). *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 334-397). (8th ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Giné, C. G. (2001). Inclusión y sistema educativo. Universidad Ramón Jul. Barcelona.

Grundy, S. (1998). Producto o Praxis del curriculum (3th). Madrid. Ediciones Morata.

- Guerra, M. Á. S. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), 39-59.
- Hernández Barbosa, Rubinsten; Moreno Cardozo, Sandra Maritza. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 215-223.
- Homand, C. D. (2007). “Inclusiva” Modelo para Evaluar la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes Proyecto FONDEF/CONICYT D04I1313. REICE-*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e).
- Jané, M. (2005). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, 20, 93-98.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 20, 20-30.
- Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. *Madrid: Síntesis*, 1994, pp. 427-464.
- Montoya, W. D. (2012). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 31(2), 45-58.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- Para la Inclusión Educativa, E., & Casanova, M. A. 1. Democracia es Inclusión.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (2013). La evaluación como problema, reflexión y práctica. *Perfiles Educativos*, XXXV.
- Pilar Folgueiras Bertomeu, Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa, Universidad de Barcelona, [pfolgueiras@ub.edu](mailto:pfolgueiras@ub.edu), Buenos Aires, 2009
- Prieto, Marcia, & Contreras, Gloria. (2008). Las Concepciones que Orientan las Prácticas Evaluativas de los Profesores: Un Problema a Develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. Recuperado en 08 de noviembre de 2013, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci_arttext)
- Quesada, X. L. (2001). Diversidad y educación. Paidós.
- Quiroz, M. I. L. (2011). Evaluación auténtica de los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales: contexto, problemáticas y alcances metodológicos.
- Rose, R., Florian, L., & Tilstone, C. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Editorial Fundamentos.



- Salarirche, N. A., Navas, M. F., & Fernández, M. S. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Santa, Gadea, K. (1999). *Evaluación y Calidad de la Educación* (1th). Sata Fe de Bogotá. *Cooperativa editorial Magisterio*.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender* (Vol. 1). Graó.
- Sarrionandia, G. E. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". REICE-*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- Sarrionandia, G. E., & Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). *Evaluación Educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos Cuantitativos Aplicados* 2, 194.
- Vergara, C. E. (2012). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Velázquez Barragán, E. (2010). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas.
- Villardón Gallego, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

---

## Capítulo VII ANEXOS

1 8 0 3

## 11. ANEXOS

### ANEXO 1. ENTREVISTA A MAESTROS DE AULA DEL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA

#### OBJETIVO.

Recolectar información que me permita identificar las concepciones de evaluación que tienen los maestros de la educación básica secundaria de una institución educativa de carácter público en el municipio de Puerto Nare

#### ASPECTOS A PREGUNTAR

1. ¿Qué es evaluar?
2. ¿Qué evalúa en sus alumnos?
3. ¿Cuál es el objetivo de sus evaluaciones?
4. ¿Qué destaca como lo más importante en la evaluación?
5. ¿Hace evaluaciones diferenciadas en el aula para algunos alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje o con necesidades educativas especiales NEE?
6. En el aula de clase. ¿Quién decide qué y cuándo se evalúa?
7. ¿Qué hace con la información que recoge del proceso formativo?
8. ¿Qué importancia tiene la evaluación en sus prácticas pedagógicas?
9. ¿Qué tipos de acuerdos hace con los alumnos para evaluarlos?

¡MAESTRO MUCHAS GRACIAS POR SUS VALIOSOS APORTES!

## ANEXO 2. ENTREVISTA A MAESTROS DE AULA DEL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA

### OBJETIVO.

Recolectar información sobre las Características de las prácticas evaluativas de los maestros y sus factores de inclusión en la educación básica secundaria de una institución pública del municipio de Puerto Nare.

#### ASPECTOS A PREGUNTAR

1. ¿Cómo Evalúa usted a sus alumnos?
2. ¿Qué información recoge con la evaluación que le hace a sus alumnos?
3. ¿Qué métodos e instrumento utiliza para evaluar a los alumnos?
4. ¿Considera que las técnicas de evaluación utilizadas por usted son las más adecuadas para evaluar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje?
5. ¿Cómo participan los alumnos en sus evaluaciones?
6. ¿Cree que sus alumnos están de acuerdo con la forma como los evalúa?
7. ¿Las evaluaciones que hace le permiten determinar la forma como sus alumnos aprenden?
8. ¿Considera importante convocar a las partes (alumnos y maestros) a participar en la planeación y desarrollo de la evaluación para darle un sentido democrático?  
¿Por qué?
9. ¿Cree usted que las evaluaciones que hace a sus alumnos los motiva a mejorar su proceso de formación? ¿explíqueme por qué?
10. ¿Cómo deben ser las evaluaciones que se les aplican a los alumnos con necesidades educativas especiales?
11. ¿El SIEP institucional cuenta con parámetros claros para evaluar los alumnos con NEE en la educación básica secundaria?

¡MAESTRO MUCHAS GRACIAS POR SUS VALIOSOS APORTES!

### ANEXO 3. ENTREVISTA AL RECTOR (E)

#### OBJETIVO.

Recolectar información sobre las Características de las prácticas evaluativas de los maestros y sus factores de inclusión en la educación básica secundaria de una institución pública del municipio de Puerto Nare.

#### ASPECTOS A PREGUNTAR

1. ¿Conoce los tipos de evaluaciones que los maestros le aplican a los alumnos?

---

2. ¿Considera que las evaluaciones que le aplican a los alumnos de la educación básica secundaria en la I.E que usted dirige están acorde con lo establecido por el decreto 1290/2009 y el SIEP institucional?

---

3. ¿La información que se recopila con la evaluación que aplican los maestros ayudan a orientar y reorientar procesos de inclusión en los alumnos de la educación básica secundaria?

---

4. Usted desde su práctica como directivo. ¿cómo contribuye a que la evaluación favorezca la inclusión de todos los alumnos de la educación básica secundaria?

---

5. ¿Cómo deben ser las evaluaciones que se les aplican a los alumnos con necesidades educativas especiales?

---

6. ¿se elaboran planes de evaluaciones entre la maestra de aula de apoyo y los maestros de la educación básica secundaria para atender los alumnos con NEE?

---

7. ¿El SIEP de la I.E que usted dirige cuenta con parámetros claros para evaluar los alumnos con NEE en básica secundaria?

¡RECTOR MUCHAS GRACIAS POR SUS APORTES!



## ANEXO 4. ENTREVISTA AL COORDINADOR (E)

### OBJETIVO.

Recolectar información sobre las Características de las prácticas evaluativas de los maestros y sus factores de inclusión en la educación básica secundaria de una institución pública del municipio de Puerto Nare.

1. ¿Conoce los tipos de evaluaciones que los maestros le aplican a los alumnos de la educación básica secundaria de esta I.E?
2. ¿Considera que las evaluaciones que le aplican a los alumnos de la educación básica secundaria en la I.E que usted coordina están acorde con lo establecido por el decreto 1290/2009 y el SIEP institucional?
3. ¿La información que se recopila con la evaluación que aplican los maestros ayudan a orientar y reorientar procesos de inclusión en los alumnos de la educación básica secundaria?
4. Usted desde su práctica como directivo. ¿cómo contribuye a que la evaluación favorezca la inclusión de todos los alumnos de la educación básica secundaria?
5. ¿Cómo deben ser las evaluaciones que se les aplican a los alumnos con necesidades educativas especiales?
6. ¿se elaboran planes de evaluaciones entre la maestra de aula de apoyo y los maestros de la educación básica secundaria para atender los alumnos con NEE?
7. ¿El SIEP de la I.E que usted coordina cuenta con parámetros claros para evaluar los alumnos de la educación básica secundaria con NEE y los que tienen dificultades al aprender?

¡COORDINADOR MUCHAS GRACIAS POR SUS APORTES!

## ANEXO 5. ENTREVISTA A MAESTRA DE AULA DE APOYO

### OBJETIVO.

Recolectar información sobre las Características de las prácticas evaluativas de los maestros y sus factores de inclusión en la educación básica secundaria de una institución pública del municipio de Puerto Nare.

ASPECTOS A PREGUNTAR
1. ¿Qué significado tiene para usted la evaluación que aplican los maestros de la básica secundaria a los alumnos?
2. ¿Cómo deben ser las evaluaciones que se les aplican a los alumnos con necesidades educativas especiales?
3. ¿Elabora planes de evaluaciones con los maestros para los alumnos con NEE?
4. ¿El SIEP institucional cuenta con parámetros claros para evaluar los alumnos con NEE en básica secundaria?

¡MAESTRA MUCHAS GRACIAS POR SUS APORTES!

## ANEXO 6. GUION DE ACTIVIDADES

**TÉCNICA: La Colcha de Retazos**

**INSTRUMENTO: Guion de Actividades**

**Orientado por: Elías Aragón Mosquera (Investigador Principal)**

**Dirigido a: Maestros de la Educación Básica Secundaria**

### OBJETIVOS

Poner en evidencias las percepciones que tienen los maestros de la básica secundaria acerca de la inclusión en las aulas de clase.

Develar las expresiones que tienen los maestros de la educación básica secundaria sobre el significado de la evaluación en la inclusión de los alumnos.

### PRIMERA ETAPA

#### DESCRIPCIÓN Y APERTURA

En esta etapa de la colcha de retazos se tendrán en cuenta los siguientes pasos.

- a. Se adecúa el sitio con los materiales y recursos didácticos necesarios que le faciliten a los maestros y directivos elaborar unas buenas creaciones.
- b. Una vez el sitio este adecuado y con los maestros presentes, se procede a plantearles los objetivos de la actividad y se les dará a entender la importancia que tiene esta investigación para ellos y la institución educativa que ellos representan; así como los criterios éticos por los cuales se rige la investigación.
- c. Posteriormente, ya planteados los objetivos y la dinámica de trabajo a los investigados, se procede a pedirles que creen sus retazos de forma individual. Donde represente la percepción de inclusión y el papel que tiene la evaluación en la inclusión de los alumnos en el aula.
- d. Para culminar esta etapa cada participante ubicara su retazo en un trozo de papel más grande, este estará dispuesto en una de las paredes del espacio donde se desarrollará la actividad, y así formar la colcha de retazos con todas las creaciones de ellos.

## SEGUNDA ETAPA

### LA SOCIALIZACIÓN Y ANÁLISIS

- a. **La socialización:** En este momento de la actividad se le pedirá a cada participante que le explique al resto del grupo lo que quiso expresar con su creación o retazo.
- b. **El análisis e interpretación:** En este momento se le preguntará a los participantes ¿Qué observan en cada uno de los retazos o creaciones expuestas en la colcha de retazos?, ¿Qué relaciones y qué diferencias muestran los retazos en cuanto al tema tratado?, ¿Cuáles son los factores más relevantes que se expresan en la colcha de retazos, en cuanto al papel que juega la evolución en la inclusión de los alumnos en el aula?

## TERCERA ETAPA

### CONCLUSIONES Y/O CIERRE


En este momento de la actividad elaborarán algunas conclusiones acerca de las expectativas que les generó la actividad, las cuales les permitirán hacer ciertos compromisos internos de mejora en sus prácticas evaluativas, tendientes a mejorar los procesos de inclusión en el aula.

**¡APRECIADOS MAESTROS Y MAESTRAS MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN!**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## ANEXO 7. FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN.

 <b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> 1803	<b>Formato Consentimiento Informado Para Proyectos de Investigación.</b>	Facultad de Educación Línea de Gestión, Evaluación y Calidad	
		<b>Código:</b>	
		<b>Versión:</b>	1
		<b>Fecha:</b>	20/04/2015

**Título:** Las Practicas Evaluativas de los Maestros como Factor de Inclusión con los Alumnos de la Educación Básica Secundaria de una Institución de Carácter Público en el Municipio de Puerto Nare.

**Investigador:** Elías Aragón Mosquera

**Número de Teléfono Asociado a la Investigación:**

Teléfono: 5148323

Celular: 3002920410

**Docente Asesor.** Néstor Raúl Pérez Jaramillo

**LUGAR:**

Institución Educativa Carlos Arturo Duque Ramírez del municipio de Puerto Nare - Antioquia

Estas hojas de Consentimiento Informado pueden contener palabras que usted no entienda. Por favor pregunte al investigador principal o a cualquier persona del estudio para que le explique la (s) palabra (s) o información que usted no entienda claramente. Usted puede llevarse a su casa una copia de este consentimiento para pensar sobre este estudio antes de tomar su decisión.

**INTRODUCCIÓN:**



Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación. Antes que decida participar en el estudio por favor lea este consentimiento cuidadosamente. Haga las preguntas que usted tenga, para asegurarse de que entienda los procedimientos del estudio incluyendo los riesgos y los beneficios.

### **PROPÓSITO DEL ESTUDIO:**

El proyecto indaga la incidencia de las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión con los alumnos de la educación básica secundaria; se espera que esta propuesta genere en quienes a diario se encargan de la formación de estos niños y jóvenes, reflexiones y cuestionamientos que permitan resignificar permanentemente sus prácticas evaluativas, y así, tener la oportunidad de reivindicar a los sujetos en formación como personas con capacidades de apropiarse de los conocimientos impartidos en la escuela. Permitiéndole ser una persona constructora de tejido social, trascendiendo la idea de sujetos estandarizados al servicio de la demanda del mercado laboral.

### **PARTICIPANTES DEL ESTUDIO:**

El estudio es completamente voluntario, usted puede participar o abandonar el estudio en cualquier momento sin ser penalizado ni perder los beneficios.

Para éste proyecto se tendrá en cuenta que los maestros estén adscritos en la planta de cargos de la institución educativa durante el año 2015.

La población de maestros serán aquellos que laboran en el ciclo de la educación básica secundaria, al igual que el rector de la institución, un coordinador y la maestra de aula de apoyo.

### **PROCEDIMIENTOS:**

Para la recolección de información relacionada con este estudio se solicitará a los voluntarios participar en la aplicación de la Colcha de Retazos en sus tres etapas: i) descripción y apertura, ii) la socialización o análisis y iii) el cierre y/o conclusiones. Así como una entrevista en profundidad donde se pretende establecer las características y concepciones de evaluación que poseen los maestros y directivos del nivel de la educación básica secundaria.

Para el análisis de los resultados se pretende diseñar un informe cualitativo de tipo hermenéutico-interpretativo que permita realizar la comprensión de las prácticas evaluativas en su relación con los factores de inclusión a partir de los instrumentos aplicados.

### **RIESGOS O INCOMODIDADES:**

En este estudio los participantes podrían sentir algún nivel de ansiedad o presión respecto a su experiencia como maestros de la educación básica secundaria, al mismo tiempo pueden sentir que se vulnera su privacidad, puesto que las preguntas apuntan a sus concepciones y estrategias evaluativas, al igual que las aptitudes que toman con los alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje. Sin embargo, en ningún momento del estudio, se juzgará la pertinencia de las concepciones, estrategias o los resultados obtenidos por los maestros al finalizar el proceso.

### **BENEFICIOS:**

Debe quedar claro que usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en este estudio, su participación es una contribución para el desarrollo de la ciencia y el conocimiento al campo de las Ciencias de la Educación y solo con la contribución solidaria de muchas personas como usted, será posible indagar la relación de las prácticas evaluativas con los factores de inclusión en el proceso formativo de los alumnos de la educación básica secundaria.

### **PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD:**

La información personal que usted dará durante este estudio permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente a usted bajo ninguna circunstancia, a la colcha de retazos y entrevistas a profundidad se les asignará un código de tal forma que el personal técnico, diferente al investigador principal, no conocerá su identidad. El equipo general de la investigación y el personal de apoyo sólo tendrá acceso a los códigos, pero no a su identidad.

Los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en las reuniones científicas, pero la identidad suya no será divulgada.

La información puede ser revisada por el Comité de Ética en la Investigación de las instituciones participantes, el cual está conformado por un grupo de personas quienes realizarán la revisión independiente de la investigación según los requisitos que regulan la investigación.

### **DERECHO A RETIRARSE DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN:**

Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin embargo, los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio a menos que usted solicite expresamente que su identificación y su información sea borrada de la base de datos. Al retirar su participación usted deberá informar al investigador principal si desea que sus respuestas sean eliminadas, los resultados de la evaluación serán incinerados.

No firme este consentimiento a menos que usted haya tenido la oportunidad de hacer preguntas y recibir respuestas satisfactorias para todas sus preguntas.

Si usted firma aceptando participar en este estudio, recibirá una copia firmada.

### **ESTUDIOS FUTUROS**

Nuestros planes de investigación aparecen resumidos en el formato de consentimiento, los resultados de la investigación serán gravados con un código numérico y estos no serán colocados en su protocolo de investigación. Los efectos de dicha investigación serán publicados en revistas de literatura científica, garantizando que la identificación de los participantes no aparecerá en estas publicaciones.

Es posible que en el futuro los resultados de su evaluación sean utilizados para otras investigaciones cuyos objetivos y propósitos no aparecen especificados en el formato de consentimiento que usted firmará. Si esto llega a suceder, toda su información será entregada de manera codificada para garantizar que no se revelará su nombre. De igual manera, si otros grupos de investigación solicitan información para hacer estudios cooperativos, la información se enviará sólo con el código. Es decir, su identificación no saldrá fuera de la base de datos codificados de la investigación.

Yo estoy de acuerdo en autorizar que la información de los resultados sea utilizada en otras investigaciones en el futuro.

### **CONSENTIMIENTO**

Nombre del Participante

CC.

Firma del Participante

Fecha

---

Firma del Investigador Principal

Fecha

CC.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3