



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL TRABAJO
POR PROYECTOS: UN CASO DEL MODELO ACELERACIÓN
DEL APRENDIZAJE**

Autora

Yudy Andrea Gómez Martínez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



La Evaluación para el Aprendizaje en el trabajo por proyectos: un caso del modelo
Aceleración del Aprendizaje

Yudy Andrea Gómez Martínez

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:
Magister en Educación

Asesora:

Marta Lorena Salinas Salazar

Línea de Investigación:

Pedagogía y Diversidad Cultural

Grupo de Investigación:

Diverser

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Agradecimientos

A todas las mujeres que a lo largo de la historia han luchado por la igualdad de derechos.

A los maestros que, por medio de su voz, llevan esperanza a sus aulas y, de manera especial, a los maestros que, con sus palabras, me han dado esperanza.

A mi papá y a mi tío Óscar que, a su manera y sin proponérselo, me enseñaron a cultivar el amor por el mundo académico.

A Ricardo por su amorosa escucha.

A la profesora Marta Lorena por su compañía y su lectura juiciosa durante todo este proceso.

A la profesora Adriana Villada y al grupo de Aceleración del Aprendizaje del año 2019 de la I. E. Los Gómez por enseñarme, por recibirme y acogerme como una integrante más de su grupo.

A la profesora Hilda Mar por su acompañamiento, su escucha siempre atenta y sus acertadas sugerencias.

Al grupo de investigación Diverser y a todos los maestros que me aportaron en este proceso y me enseñaron a ver otras formas de abordar la investigación.

A mis compañeras de maestría, Johana y Carolina, que estuvieron ahí brindándome su compañía durante este proceso formativo.

CONTENIDO

Resumen	7
Introducción.....	9
1. Los inicios	11
2. Planteamiento del problema	16
2.1. Evaluación para el Aprendizaje (EpA)	16
2.2. Modelo Aceleración del Aprendizaje (AA)	18
2.3. Trabajo por Proyectos	19
2.4. Política pública en evaluación	20
3. Objetivos	24
3.1. Objetivo general.....	24
3.2. Objetivos específicos	24
4. Antecedentes.....	25
4.1. Sobre la evaluación en contextos de educación formal	25
4.2. Sobre metodologías flexibles que atienden a estudiantes en extraedad.....	29
5. Marco Teórico	36
5.1. Sobre el concepto de competencia	36
5.2. Evaluación para el Aprendizaje (EpA)	42
5.3. Evaluación auténtica	49
5.4. La metodología del trabajo por proyectos y el modelo Aceleración del Aprendizaje	51
6. Metodología.....	60
6.1. Contextualización de la Institución Educativa Los Gómez.....	65
7. Análisis y hallazgos	68
7.1. Política pública en evaluación y su conexión con la EpA.....	68
7.2. Demarcando la evaluación en el modelo: AA, lugar de aprendizaje, autorreconocimiento y encuentro	83
7.2.1. La evaluación vista desde el modelo AA	83
7.2.2. El aula y la evaluación como espacios de encuentro	88
7.2.3. Creando condiciones para los procesos evaluativos en AA	94
7.2.4. Prácticas evaluativas desarrolladas en el aula de AA	104

7.3. Enseñar y evaluar en/desde/para la diversidad	109
7.4. Elementos a tener en cuenta a la hora de desarrollar procesos evaluativos en el ámbito escolar	116
8. Conclusiones.....	118
9. Referencias bibliográficas	120
10. Anexos	125

Tabla de figuras

Figura 1. La evaluación.....	10
Figura 2. Una caja de cajas.....	35
Figura 3. Igualdad - Diversidad.....	59
Figura 4. ¿Cuál de ellos está sordo?.....	67
Figura 5. Edades de referencia para establecer la extraedad en básica primaria.....	70
Figura 6. Mapa del subproyecto I, proyecto N°1.....	84

Resumen

Esta investigación, por medio de un estudio de caso, analiza la concepción de evaluación que se plantea en el trabajo por proyectos propuesto en el modelo educativo flexible Aceleración del Aprendizaje (AA). De la propuesta metodológica del modelo AA se desprende una concepción de evaluación relacionada directamente con los postulados de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA), en la cual lo evaluativo se concibe como un proceso continuo en el que se da al estudiante un rol activo, promoviendo constantemente su participación para que sea corresponsable y autorregule su proceso de aprendizaje. La recolección de la información se realizó por medio de observación participante, entrevistas a profundidad y grupos focales con un grupo donde se implementa el modelo AA. De esta investigación se deriva una propuesta que busca dar algunas orientaciones para fortalecer la evaluación en las prácticas escolares y contribuye para que este proceso se piense como algo dialógico que reconoce y valora la diversidad.

Palabras Clave: Evaluación para el Aprendizaje (EpA), Evaluación Auténtica, Trabajo por proyectos, Aceleración del Aprendizaje (AA).

Abstract

This investigation, by means of a case study, analyzes the conception of evaluation that arises in the work method by projects, proposed in the flexible educational model Acceleration of Learning, in spanish Aceleración del Aprendizaje (AA). From the methodological proposal of the AA model, an evaluation conception related directly to the postulates of the Evaluation for Learning, in spanish Evaluación para el Aprendizaje (EpA) is derived, in which the evaluation is conceived as a continuous process in which the student has an active role, constantly promoting their participation so that they are co-responsible and self-regulate their learning process. The information was collected through participant observation, in-depth interviews and focus groups with a group where the AA model is implemented. From this research a proposal is derived that seeks to give some guidelines to strengthen evaluation in school practices and contributes so that this process is thought of as something dialogical that recognizes and values diversity.

Key Words: Assessment for Learning, Authentic Assessment, Work by Projects, Learning acceleration.

Introducción

La evaluación es un proceso esencial en el ámbito educativo. Sobre este tema se han escrito ininidad de textos en las últimas décadas y, desde el Ministerio de Educación Nacional, se han dado directrices para abordar este proceso al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, en una gran cantidad de contextos educativos aún no se logran transformaciones significativas en los aprendizajes de los estudiantes, asunto que está relacionado, de alguna manera, con la forma como se siguen abordando la enseñanza y la evaluación en el ámbito escolar.

La siguiente investigación procura, por medio de un estudio de caso, analizar las prácticas evaluativas que se desarrollan en un grupo del modelo de educación flexible Aceleración del Aprendizaje (AA), rastreando la concepción de evaluación que se expone en la propuesta de este programa educativo, esto con el fin de identificar cuáles de estas prácticas pueden implementarse en la educación básica y media regular. El proceso evaluativo se aborda aquí desde los postulados de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA), estableciendo conexiones con la evaluación auténtica y con el trabajo por proyectos, metodología en la que se fundamenta el modelo Aceleración.

La evaluación es un proceso que atañe a diversos actores (Ministerio de Educación Nacional, entidades territoriales, institución educativa, maestros, estudiantes y padres de familia), de allí la importancia de propiciar un intercambio dialógico y reflexivo que permita analizar este proceso y consolidar estrategias que piensen la evaluación en una estrecha conexión con los procesos de aprendizaje y se proponga un distanciamiento de aquella mirada reduccionista, que pretende verla como un medio para la rendición de cuentas y la categorización de estudiantes, docentes e instituciones educativas.

Este estudio busca ofrecer una mirada sobre la evaluación en relación con el aprendizaje que contribuya a fortalecer los procesos que se desarrollan en el ámbito escolar, para ello se plantearon algunas orientaciones a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo procesos de enseñanza y evaluación en espacios formativos.

Debemos reconocer que, en la mayoría de países latinoamericanos, el proceso de evaluación ha estado centrado en lo que podría denominarse una hetero-evaluación, es decir, un proceso que nace desde el profesor hacia el estudiante. Esta concepción evaluativa enfatiza los resultados sobre los procesos.

Ahumada, 2001.



Figura 1. La evaluación¹

¹ Tonucci, F. (2008). La Evaluación. En: *Frato, 40 años con ojos de niño* (p.170).

La evaluación para el aprendizaje en el trabajo por proyectos: un caso del modelo Aceleración del Aprendizaje

Porque la casa es nuestro rincón del mundo. Es -se ha dicho con frecuencia- nuestro primer universo. Es realmente un cosmos. Un cosmos en toda la acepción del término.

Bachelard, 2000.

1. Los inicios

Empiezo este texto con la referencia a Bachelard porque es bello pensar la escuela como un lugar que se habita, como él lo expresa, la casa se habita, “es nuestro rincón del mundo”; la escuela también se habita, aunque se hace con otros sentidos, ella también se convierte en parte de nuestro espacio, nuestro cosmos, en un lugar de acogida, que nos configura y nos enseña a pensarnos en nuestra relación con el mundo, y fue en mi colegio, cuando era adolescente, donde siento que se empezaron a consolidar las búsquedas que hoy me acompañan.

Estudí la educación básica y media en una Escuela Normal, en aquella época siempre pensaba en formarme para ser docente, y desde mi experiencia educativa en el entorno de la escolaridad regular, siempre me cuestionaba la forma como se evaluaba y la forma como nos enseñaban la evaluación; en los cursos de pedagogía se explicaba cómo debíamos enfocar la evaluación cuando nosotros ejerciéramos el oficio de maestros en los diferentes grados de la básica primaria, pero, por un lado estaba el discurso y por el otro estaban las prácticas evaluativas que se llevaban a cabo con nosotros como estudiantes, en matemáticas, química, lengua castellana... es decir, en las diferentes asignaturas obligatorias. En este entorno, la evaluación difería mucho de lo que se planteaba en los cursos de pedagogía, esta era un asunto netamente memorístico que se desarrollaba por medio de pruebas aplicadas al finalizar los periodos académicos y allí se nos preguntaba por temáticas que muy pronto, después de la prueba, caían en el olvido. Es decir, aquello en lo que nos formaban teóricamente, desde los proyectos pedagógicos y didácticos, no siempre resultó cercano a los reales procesos de enseñanza y aprendizaje.

Luego de cinco años de formación en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, regresé al aula como practicante y

me di cuenta de que las prácticas evaluativas no habían tenido cambio alguno, seguían siendo iguales a las que yo viví cuando era estudiante de la secundaria. Al finalizar mi práctica y al egresar como licenciada, tuve una experiencia laboral acompañando la implementación del modelo Aceleración del Aprendizaje (AA)² en diferentes instituciones de Medellín y Antioquia. Conocer este programa educativo fue muy significativo para mí, sentía que así se debía trabajar en el aula regular, la experiencia de aula se debía fundamentar en el trabajo por proyectos interdisciplinarios, de manera que los conceptos de las diferentes asignaturas se aplicaran a una situación de aprendizaje específica, donde se buscara el desarrollo de un proyecto, de modo que se viera la integración de las áreas tal y como se fundamenta el trabajo curricular en las aulas de Aceleración. En este modelo, la evaluación se concibe desde otra perspectiva; el interés no se pone en memorizar conceptos y temas, allí lo que se busca es observar cómo esos conceptos ayudan en la elaboración de un producto³, el cual se construye teniendo en cuenta la realidad contextual que rodea a la escuela y al entorno en el que se implementa el modelo. Es así como AA se convierte en una metodología que se fundamenta en el trabajo por proyectos, a partir del cual se transversalizan las áreas en pro de la elaboración de diferentes productos.

El modelo de AA busca nivelar a los jóvenes que se encuentran en extraedad en la educación básica primaria, esto significa que, los estudiantes, una vez finalicen su proceso en Aceleración, regresarán al aula regular. En amplias conversaciones con los docentes que implementan este modelo educativo, descubrí en ellos una preocupación por los altos índices de deserción de los estudiantes promovidos de este modelo al aula regular. Los docentes, atribuyen la causa de su deserción a la diferencia existente entre las estrategias que se desarrollan en las aulas de educación regular y las que se presentan en las aulas de AA en los aspectos curriculares y evaluativos.

Los estudiantes, en el modelo, se han acostumbrado al trabajo por proyectos interdisciplinarios, en este tipo de propuestas metodológicas todo se piensa en relación con el contexto y, cuando los estudiantes son promovidos al aula regular se encuentran allí con una enseñanza por áreas fragmentadas, en este espacio, cada asignatura es impartida por un

² En adelante Aceleración del Aprendizaje (AA).

³ En la fundamentación del modelo AA, se le llama producto al trabajo final que los estudiantes desarrollan en cada subproyecto.

profesor diferente, con unas estrategias y unos modos de evaluar que se alejan de los principios del modelo AA, en muchas ocasiones, se trata de contenidos abordados de manera memorística y rara vez se analiza su aplicabilidad. Es por ello que considero importante el análisis de las prácticas evaluativas que se dan en el modelo AA, de manera que se puedan empezar a establecer nexos entre este modelo y el aula regular y así sea posible propiciar un espacio de acogida significativo para los estudiantes que llegan a la educación regular, tanto para los que ingresan de AA como los que ingresan de otro entorno formativo. Hablo aquí de un espacio de acogida que, en términos de Duch (2002), permita pasar del caos al cosmos, ayude a “empalabrar el mundo”, es decir, acompañar el proceso en el cual el mundo se convierte en su mundo. Reconocer que la hospitalidad y la acogida son un imperativo que demanda de los profesores y los directivos una forma de relación entre ellos y con sus estudiantes, no por una responsabilidad contractual y obligatoria, sino por su comprensión para darse al otro solo por el hecho de ser Otro. Resaltar el valor del acogimiento es reconocer al otro en su irreductible alteridad, es la responsabilidad educadora, es una especie de cortés invitación al recién llegado, como diciendo: este es nuestro mundo.

En este sentido, tomo prestadas de nuevo las palabras de Bachelard para pensar la escuela como una casa, una casa que nos muestra situaciones de nuestros contextos de modo que, en calma, a nuestro ritmo y con nuestros pares analicemos eso que hace parte de nuestras vidas. Al hablar de la casa Bachelard (2000) menciona lo siguiente:

Sin ella el hombre sería un ser disperso. La casa lo sostiene a través de las tormentas del cielo y de las tormentas de la vida. Es cuerpo y alma. Es el primer mundo del ser humano. Antes de ser "lanzado al mundo" como dicen los metafísicos rápidos, el hombre es depositado en la cuna de la casa. Y siempre, en nuestros sueños, la casa es una gran cuna (p. 27).

Pensando la escuela como un espacio de acogida que nos prepara para la vida, me encontré con un libro de Santos (2014), titulado *El Arca de Noé. La escuela salva del diluvio*. Con solo leer el título, el texto cautivó mi atención; esa metáfora me parece bellísima, sobre todo en una época como la actual, donde de tantas maneras se critica a la escuela porque no “cumple” con esas “funciones” que se le han asignado. El Arca, como la

escuela, es un lugar de cuidado y acogida, que está preparada para soportar los embates del mundo. Me permito aquí retomar la metáfora que plasma este autor en su libro,

“El Arca de Noé”, qué nombre más hermoso para una escuela. Esa humilde escuela (todas las escuelas son humildes) recibe a los alumnos y alumnas de contextos desfavorecidos, y en ella se refugian de la ignorancia y de la inmadurez hasta que pasan los cuarenta días del diluvio.

Se trata de un diluvio de concepciones, actitudes y comportamientos que amenazan la permanencia del Arca sobre las aguas agitadas: individualismo exacerbado, competitividad extrema, relativismo moral, eficientismo, olvido de los desfavorecidos, privatización de bienes y servicios, hipertrofia de la imagen, imperio de las leyes del mercado, capitalismo salvaje, reificación del conocimiento.

Solo se salvarán quienes estén dentro del Arca, protegidos del avance de las aguas. Aunque el Arca sea frágil (o precisamente porque es frágil), podrá mantenerse a flote. Hay niños y niñas que solo en la escuela podrán refugiarse de la ignorancia y la avalancha de contravalores de una sociedad que se asemeja a una selva en la que solo puede sobrevivir el más fuerte. Hay niños y niñas cuyos entornos familiares y sociales están tan depauperados que poco pueden hacer las familias para sacarles de la ignorancia y la miseria. Para ellos, la escuela es un salvífico Arca de Noé (p.12).

Esta Escuela-Arca, sin duda, es un lugar de acogida, de encuentro, de convivencia, de reconocimiento y autoconocimiento. Me gusta esta metáfora porque leer la escuela a partir de ella, además de llevarnos a pensar en los seres que comparten este espacio, nos permite, también, traer a la mente a esa persona que diseñó el Arca; a quien la planeó y buscó cada material con atención, pensando en esos otros seres que se iban a refugiarse allí, analizando qué lugar ocuparía cada uno, cuidando de ellos para lograr soportar la embestida del mundo exterior. La escuela debería ser eso mismo, un lugar de hospitalidad, donde se piensa en los otros que están allí con el fin de conocerlos y potenciarles esas habilidades que ellos tienen. La escuela y el clima de aula son una construcción donde interviene, entre otros, el maestro. Asimismo, la evaluación es un lugar de acogida que se construye de acuerdo a las

concepciones que tenga el maestro sobre la enseñanza y el aprendizaje, entonces, ¿cómo pensar esa evaluación? ¿qué debemos tener en cuenta para construir la evaluación en el aula de clase? ¿cómo se vive la evaluación en AA y qué nos enseña a los docentes que estamos en aula regular? Estas son preguntas que se fueron respondiendo a medida que realicé mi ejercicio de indagación; claro que no son soluciones definitivas, son las respuestas a las que he llegado luego de enfocar mi mirada en un ámbito específico y, claramente, estas se irán enriqueciendo con la experiencia y con los encuentros que la vida me brinde.

2. Planteamiento del problema

Es así como habitando esos espacios que forman y enseñan me interesé por la educación y por la evaluación, campos en los que se inscribe esta propuesta de investigación. Con el propósito de ahondar en estos dos asuntos definí cuatro categorías que me permiten fundamentar mi trabajo investigativo. Estas categorías son:

- Evaluación para el Aprendizaje.
- Modelo Aceleración del Aprendizaje.
- Trabajo por Proyectos.
- Política pública en evaluación.

2.1. Evaluación para el Aprendizaje (EpA)

En el contexto de esta investigación, la Evaluación para el Aprendizaje (EpA)⁴ se plantea como una alternativa evaluativa que no se reduce a la evaluación sumativa tradicional, dicha evaluación tradicional ha estado orientada a la medición y a la constatación de resultados al finalizar un proceso de enseñanza. Gibbs y Simpson (2009) mencionan que en los años sesenta se hicieron algunas investigaciones para identificar cómo era el aprendizaje en los estudiantes y, según lo que plantean estos autores,

Lo que encontraron fue que, sorprendentemente, no era la docencia lo que más influía en los estudiantes, sino la evaluación. Los estudiantes describían todos los aspectos de su actividad como estudiantes (a qué clase asistían, cuánto trabajaban, y cómo les iba en los estudios) como si estuvieran completamente determinados por la manera en que percibían las demandas del sistema de evaluación (p. 13).

Partiendo de dichas investigaciones, estos autores proponen que las estrategias de evaluación deben diseñarse de modo que se logre un aprendizaje fructífero a largo plazo. A finales de los años 70, en Inglaterra, se manifestó un gran interés por mejorar la calidad de la docencia en el ámbito universitario y se promovieron iniciativas para lograr este propósito, fue allí donde empezó a observarse rigurosamente el impacto de las estrategias

⁴ En adelante Evaluación para el Aprendizaje (EpA).

de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes (Gibbs, 2004), y en ese contexto la evaluación empezó a ser percibida de otro modo, allí se planteaba un alejamiento de lo que hemos llamado evaluación tradicional. En esta misma línea, Gibbs y Simpson (2009) plantean la necesidad de propiciar estrategias que permitan la autorregulación⁵ de los estudiantes, de manera que ellos mismos puedan hacer un seguimiento a sus procesos de aprendizaje, así se les dará a los estudiantes un lugar central dentro de los procesos evaluativos.

En síntesis, desde la EpA se busca una evaluación enfocada en fortalecer la autorregulación y la autonomía de los estudiantes de forma que se promuevan estrategias metacognitivas; en este punto la retroalimentación es esencial porque da la posibilidad de corregir errores durante el proceso, generar estrategias y rutas de trabajo que permitan lograr el objetivo que se propone, partiendo de unos criterios que se han definido al iniciar el proceso. La EpA alberga la concepción de evaluación auténtica expuesta por Díaz (2005), Ahumada (2005), Monereo (2009) y Vallejo y Molina (2014), en la cual se aboga por una evaluación que parta de situaciones de aprendizaje contextualizadas, enfocada en aspectos que estén directamente vinculados con asuntos que se presentan en la vida cotidiana. Esta primera relación entre la EpA y la evaluación auténtica revela consonancias con el trabajo por proyectos desarrollado en el modelo AA, a partir de los tres elementos esenciales que se pueden observar tanto en la EpA como en este modelo de educación flexible, estos elementos son: 1. La evaluación como una actividad que está presente durante todo el proceso, 2. La evaluación como una práctica democrática que busca fomentar la participación y 3. La evaluación enfocada desde las actividades auténticas, entendidas estas como situaciones de aprendizaje que involucran situaciones contextuales reales.

⁵ La autorregulación se entiende aquí como la capacidad que tiene el sujeto para evaluar su proceso y emprender acciones que le permitan lograr sus objetivos. Según de la Fuente (2017) esta comprende tres fases: 1. Auto-observación, 2. Auto-juicio, y 3. Auto-reacción.

2.2. Modelo Aceleración del Aprendizaje (AA)

El modelo de educación flexible AA tiene como pilares el trabajo por proyectos y la interdisciplinariedad, desde esa propuesta propicia espacios de aprendizaje centrados en el reconocimiento de los intereses de los estudiantes y en el análisis de sus contextos sociales, económicos y culturales.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en el año 1998, identificó la repitencia y la deserción escolar como fenómenos reiterativos en el país; en ese año, las cifras mostraban que el 23% de los estudiantes matriculados en la básica primaria sobrepasaban la edad regular correspondiente para el grado en el que se encontraban inscritos. En un interés del MEN por solucionar esta problemática, se encontró en Brasil con un programa de aceleración del aprendizaje que estaba solucionando las dificultades con la extraedad. Ese mismo año se conformó una alianza entre varias entidades, entre ellas el Ministerio de Educación Nacional, El Banco Mundial, la Federación Nacional de Cafeteros y las secretarías de educación departamentales y municipales, para adaptar el modelo de Brasil al contexto colombiano. En el año 2000, Colombia hizo el primer pilotaje del programa en algunos departamentos del país y, luego de su éxito, el programa fue expandido a las demás regiones, hoy AA hace parte del portafolio de modelos educativos flexibles avalados y apoyados por el MEN.

El modelo AA se basa en las teorías del aprendizaje significativo, aquí el estudiante tiene un lugar central en el proceso de educativo; este modelo se desarrolla con grupos de 25 estudiantes con el fin de dar una educación más personalizada, fortalecer la autoestima en los estudiantes y desarrollar ritmos y rutinas de aprendizaje. En este programa los contenidos de las áreas son integrados a proyectos interdisciplinarios acompañados de un proceso de evaluación constante (MEN, 2010), y, en este proceso, la autoevaluación⁶ es esencial, se busca que el mismo estudiante logre identificar cuáles fueron sus logros y dificultades durante el proceso. En el modelo se puede vislumbrar una concepción sobre la evaluación entendida desde una perspectiva dialógica, a partir de la cual tanto docente como estudiantes tienen un lugar protagónico. Partiendo de los fundamentos del modelo, es

⁶ La autoevaluación es la modalidad evaluativa donde el estudiante valora su proceso de aprendizaje partiendo de unos criterios establecidos previamente.

posible establecer significativas relaciones con la EpA en tanto la participación de los estudiantes, la corresponsabilidad y el uso de la autoevaluación propenden por la autorregulación de los estudiantes y la regulación de la enseñanza, aspectos que son pilares fundamentales en ambas propuestas.

2.3. Trabajo por Proyectos

El trabajo por proyectos, metodología en la que se apoya el modelo AA, fue propuesto en el año 1918 por William Kilpatrick, quien estuvo interesado en analizar los aportes de la escuela activa que introducen la concepción de experiencias y aprendizajes significativos. En la metodología del trabajo por proyectos se expone que los intereses de los estudiantes deben ser la base para fundamentar los proyectos de investigación y para consolidar las situaciones de aprendizaje. Desde esta perspectiva, es el estudiante quien tiene un papel protagónico en los procesos formativos. Kilpatrick expone, en su texto *El método de proyectos*, las diferentes fases que se deben seguir para su ejecución:

- Propuesta: identificar un problema o una situación a analizar, debe partir de los intereses de los estudiantes.
- Planificación: definir los diferentes pasos que va a tener el proyecto.
- Elaboración: realizarlo en el tiempo que se ha propuesto.
- Evaluación: analizar los resultados y lo que se genera a partir de la indagación.

Esta metodología de trabajo se fundamenta principalmente en la experiencia, de manera que se aprende a realizar algo al reflexionar partiendo de lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas (Díaz, 2005). La enseñanza, enfocada desde proyectos situados, se centra en el mundo real, no en los contenidos de las áreas analizados aisladamente. En esta metodología la evaluación es un proceso que está presente en todo el desarrollo del proyecto, buscando propiciar la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses y ritmos de aprendizaje. El modelo AA, enfocado desde el trabajo por proyectos, crea las condiciones para que se vivencien aspectos propuestos desde la EpA que son esenciales cuando de construir estrategias

evaluativas se trata: participación, autorregulación, retroalimentación, todo esto a partir de situaciones auténticas de aprendizaje.

2.4. Política pública en evaluación

Por otro lado, analizando la conexión entre la concepción de evaluación desde las propuestas en la política pública y estableciendo su vínculo con la EpA, es relevante mencionar que desde el año 1994, cuando se expidió la Ley General de Educación, han existido tres decretos orientados a regular la evaluación para la educación primaria, secundaria y media en Colombia, estos son: Decreto 1860 de 1994, Decreto 230 de 2002 y Decreto 1290 de 2009. En estos documentos públicos, entre otras motivaciones que luego se abordarán, se refleja un interés por fortalecer los procesos evaluativos que se dan en el ámbito escolar. A partir del Decreto 1860 de 1994 se hace énfasis en centrar el proceso evaluativo en el estudiante, de manera que se logren identificar sus habilidades, capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; desde allí se plantea la necesidad de estructurar informes descriptivos para cada uno, y así buscar un alejamiento de lo cuantitativo y, de este modo, crear condiciones para que la evaluación tenga un rol más activo. Estas formulaciones ponen de manifiesto la necesidad de enfocar la evaluación teniendo en cuenta las necesidades y los avances individuales de los estudiantes. En este mismo decreto, se empieza a pensar la importancia de consolidar un proceso evaluativo que se aleje de la mera reproducción memorística; allí se puede leer el afán por vincular las habilidades cognitivas al desarrollo de procesos que involucren experiencias de aprendizaje significativas.

Igualmente, puede decirse que, en el ámbito colombiano, la evaluación se ha constituido en una de las principales preocupaciones del MEN, y estos decretos sobre evaluación han servido como directriz para construir diferentes documentos que permitan pensar y reglamentar la evaluación en el entorno escolar. Estos documentos son: los Lineamientos Curriculares (1998), los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017) que se estructuran para las asignaturas básicas de la educación regular.

A propósito de lo anterior, es importante recalcar que las condiciones propuestas en el modelo AA por medio del trabajo por proyectos, permiten pensar una evaluación en estrecha conexión con los postulados que se hacen desde la EpA, pues en este modelo se busca la autorregulación y la participación permanente de los estudiantes, a partir de la resolución de problemas y actividades que están en relación directa con su contexto inmediato. Sin embargo, a la escuela regular se le ha dificultado crear condiciones para que los procesos evaluativos trasciendan más allá del aula y se orienten desde actividades significativas, relacionadas con situaciones reales de aprendizaje cercanas a los estudiantes, donde ellos puedan desempeñar un papel protagónico. Es así como se hace visible el contraste entre las prácticas evaluativas de la educación regular con las prácticas evaluativas que se dan en algunos modelos de educación flexible, tal es el caso de AA, con una configuración del currículo a partir del trabajo por proyectos y prácticas evaluativas que involucran de manera permanente a los estudiantes en un proceso de interacción constante, aquí la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación están presentes siempre; es por esta razón que considero importante estudiar los planteamientos evaluativos del modelo AA relacionándolos con los postulados de la EpA.

Desde mi experiencia laboral, luego de tener un encuentro con las prácticas formativas presentes en las aulas donde se aplica el modelo AA, puedo decir que allí, en la realidad cotidiana, se dan encuentros enriquecedores entre las áreas, los conceptos, la evaluación y, a través de la organización curricular propuesta para el programa, se apunta al desarrollo del ser, se piensa a los estudiantes como sujetos activos, insertos en un grupo social, donde pueden generar transformaciones en pro del bienestar común. En este modelo educativo, se crean las condiciones para propiciar un proceso de formación que no solo aboga por la emancipación sino también por reconocer y resaltar el papel protagónico que tiene cada individuo en su territorio.

Luego de conocer las dinámicas evaluativas desarrolladas en algunas aulas de AA, se evidencia que en este entorno educativo se piensa una evaluación directamente vinculada con el ser, específicamente con el desarrollo de habilidades sociales y hábitos donde se promueve la autonomía, la construcción de proyecto de vida, la sana convivencia con los otros y con el entorno. El currículo, estructurado por proyectos, y el trabajo colaborativo,

propuestos desde este modelo, dan la posibilidad de concebir la evaluación y la educación desde una perspectiva holística, allí cada uno de los estudiantes puede intervenir su propio contexto para mejorarlo, para mejorar sus relaciones con los otros y consigo mismos. En las propuestas de AA no se evidencia que el énfasis esté puesto meramente en los contenidos conceptuales, sino en estrecha relación con los contenidos procedimentales y actitudinales, lo primordial es el campo de aplicación de los conceptos abordados y dicho campo de aplicación está necesariamente vinculado con los contextos de los cuales los estudiantes hacen parte; allí se propician habilidades y conocimientos que les dan la posibilidad de participar democráticamente en la sociedad. Esta participación se evidencia en actividades como: la construcción de acuerdos grupales para garantizar condiciones agradables durante el trabajo cotidiano, la identificación de las principales dificultades que se tienen en el colegio y en el barrio para luego dirigir cartas de solicitud a los organismos competentes con el fin de que estas dificultades sean solucionadas, la construcción de medios (filtro de agua, sistemas de recolección de basura) que se pueden implementar en la institución y en los lugares donde viven y que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de las comunidades, entre otras actividades orientadas a que los estudiantes reflexionen sobre su entorno y en las posibilidades que tienen para mejorarlo.

Este proyecto de investigación se propone con el fin de analizar las concepciones que se tienen de la evaluación en el trabajo por proyectos a partir de las propuestas del modelo AA, para identificar la relación que existe entre esta y los principios de la EpA. El objetivo de esta indagación es identificar los alcances que tiene este tipo de evaluación en la propuesta curricular de este modelo de educación flexible y en las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en una de las aulas donde este se implementa, de manera que sea posible visibilizar esas prácticas y que, a su vez, estas puedan convertirse en referentes significativos para la construcción de propuestas curriculares y proyectos pedagógicos en el aula regular, de modo que se conciba al estudiante desde un rol dinámico, tanto para fortalecer su relación con los saberes propios de las ciencias como para mejorar su relación con los otros y con el contexto. Desde esta perspectiva, AA tiene mucho para enseñarle a la escuela regular, pues estructura un currículo que apunta a la relación saber – contexto y allí la evaluación está integrada de manera permanente.

Partiendo de lo anterior, y teniendo en cuenta que la evaluación está directamente relacionada con lo curricular, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo se concibe la evaluación en el trabajo por proyectos y cuáles son los alcances que tiene desde esta propuesta metodológica? ¿Cómo se evidencia la EpA en la propuesta evaluativa presente en el modelo AA? ¿Cómo esta concepción de evaluación se encuentra relacionada con la política pública en evaluación propuesta por el MEN para la educación básica y media regular?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Comprender cómo se concibe la evaluación en la metodología del trabajo por proyectos desarrollada en la propuesta del modelo AA de la Institución Educativa Los Gómez, con el propósito de establecer conexiones con los principios de la EpA y la política pública en evaluación propuesta por el MEN para visibilizar algunas prácticas propias de la EpA en el modelo AA que puedan ser reconocidas e implementadas en la educación básica y media regular.

3.2. Objetivos específicos

- Analizar las prácticas evaluativas que se desarrollan en un grupo de AA para identificar qué relación se da entre estas prácticas, enfocadas desde el trabajo por proyectos, y los postulados de la EpA.
- Develar las concepciones de evaluación que se reflejan en la política pública (Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje y decretos 1860, 230 y 1290), propuestas por el MEN, con el fin de identificar sus relaciones/articulaciones/tensiones/distancias con los principios de la EpA.
- Proponer algunas acciones que ayuden a orientar los procesos evaluativos en el entorno escolar.

4. Antecedentes

Teniendo como punto de referencia el planteamiento anterior, para la estructuración de esta propuesta investigativa, se activó la búsqueda de antecedentes en diversas bases de datos bibliográficas, para ello se rastrearon investigaciones que dieran cuenta de estudios relacionados con la EpA y estudios donde el eje central fuera el modelo AA. Aunque no se identificaron antecedentes directos que mostraran indagaciones relacionadas con los procesos evaluativos en este modelo de educación flexible, sí se hallaron diversas investigaciones que abordan la EpA y el modelo AA, estas permiten dar soporte y pertinencia a la investigación que aquí se presenta.

En la búsqueda de estudios previos, por un lado, se rastrearon varios trabajos que analizan la EpA en los diferentes niveles de la educación (básica, media y universitaria) y, por otro, se identificó que el modelo AA se ha estudiado como una estrategia que ayuda a superar el fenómeno de la extraedad, se trata de una política educativa que ha alcanzado reconocimiento en el ámbito latinoamericano y se viene implementado en varios países. Asimismo, a partir de esta exploración, se pudo establecer que el trabajo por proyectos es una estrategia metodológica que ha alcanzado reconocimiento y se ha venido implementando en varios ciclos educativos. Sin embargo, aún no se registran investigaciones que analicen las concepciones y las estrategias evaluativas que se proponen desde el trabajo por proyectos planteado en el modelo AA, aspecto que hace relevante el estudio aquí propuesto.

4.1. Sobre la evaluación en contextos de educación formal

Desde el grupo de investigación Diverser se ha desarrollado un trabajo de grado que analiza la evaluación en la enseñanza de la literatura como algo que se ha invisibilizado en las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. En este trabajo, se plantea la necesidad de formar en evaluación a los futuros maestros, de manera que esto contribuya al fortalecimiento de su ejercicio docente. En el marco teórico del estudio se retoma la perspectiva de la EpA, lo que lleva a pensar en un tipo de evaluación potenciador de los aprendizajes de los

estudiantes, con ello se “busca invitar a una formación que incluya la evaluación como elemento esencial en el aula, que centre su mirada en ella y logre ver cómo se relaciona con cada contenido, acción y objetivo de la educación” (Rivillas, 2016, p. 63). Como hallazgos de esta investigación, vinculados directamente con la evaluación, se encontraron los siguientes:

- La evaluación es algo esencial dentro de la formación y el ejercicio docente, por ello se hace necesario propiciar una formación que permita vincularla a la práctica docente de los maestros en formación, de manera que puedan potenciar nuevas formas de enseñar y de aprender.

- Las concepciones que se tienen de la evaluación influyen en las formas de enseñar y de evaluar y, por supuesto, en las formas de relacionarse con los conocimientos, con los entornos académicos, con los estudiantes y con los demás docentes.

- Fue frecuente encontrar, en los estudiantes que participaron en el ejercicio de investigación, que las palabras que remiten a la evaluación se relacionan con aspectos negativos como: miedo, ansiedad, temor, pereza y malestar por parte de los estudiantes.

- La concepción de evaluación está directamente relacionada con la medición, se le ve como instrumento de control para verificar lo que se enseña.

- Los estudiantes de los seminarios de práctica pedagógica, con los que se realizó el estudio, manifiestan que tienen poca formación en evaluación y por eso tienden a evaluar de la misma manera como fueron evaluados en su propio proceso académico.

- Tiende a verse la evaluación como un medio que sirve para categorizar a los estudiantes entre buenos y malos y, de acuerdo a sus resultados, otorgarles un premio o un castigo. Desde esta perspectiva se ve la evaluación ligada a la nota, “la evaluación sesga, discrimina y no permite ver al estudiante como un ser humano” (Rivillas, 2016, p.78), lo que plantea la necesidad de diferenciar la evaluación de la calificación.

- Los estudiantes manifiestan que, dentro de las modalidades de evaluación, para ellos es más frecuente la que hace el profesor (heteroevaluación), lo que lleva a relacionar este proceso con la verificación de los aprendizajes.

- La autoevaluación “se ve como un regalo que hace el profesor, pero nunca como un proceso reflexivo y autónomo, se evidencia desconfianza hacia la posibilidad que tiene el estudiante de evaluar su proceso, de este modo, la autoevaluación se da de manera mecánica” (Rivillas, 2016, p. 79), y hay resistencia frente a la evaluación entre iguales.

- Los estudiantes que hicieron parte de la investigación manifiestan el deseo de participar en una evaluación distinta y reconocen que aún no cuentan con conocimientos suficientes que les permita pensar otras formas de evaluar.

Esta investigación nos muestra lo potente de la evaluación y evidencia lo relevante de este proceso en la formación de los futuros maestros, toda vez que como maestros nos podemos ubicar frente a la evaluación en una doble vía, como evaluados y como evaluadores, lo que hace necesario propiciar reflexiones que permitan potenciar la evaluación como proceso vinculado al aprendizaje y nos permitan alejarnos de esa concepción donde este proceso formativo es visto como algo netamente relacionado con la categorización de los estudiantes y la rendición de cuentas.

Me permití extenderme en los hallazgos de este estudio porque, precisamente, con esta investigación lo que busco es resignificar el proceso evaluativo y mostrar que existen otros modos para potenciarlo en el ámbito escolar. Asimismo, este estudio se convierte en un referente importante para mi ejercicio de indagación porque, a partir de él, es posible identificar la preocupación que hay por la evaluación en los estudiantes que se encuentran desarrollando su práctica docente y se refleja, también, la necesidad de generar espacios que den otros sentidos y favorezcan otras perspectivas sobre lo evaluativo, de manera que permitan cambiar esa idea generalizada con la que este proceso se remite a aspectos negativos en la formación escolar, entonces, si se pueden visibilizar prácticas que conciben la evaluación desde la EpA, se pueden empezar a generar ideas que inviten a transformar y a mejorar los procesos evaluativos que se presentan en la educación formal.

Por otro lado, tal como lo muestran los trabajos de investigación realizados por Ríos, Palacio y Barrientos (2010), Martínez (2011) y Castro (2013), desde el entorno escolar, es importante generar espacios de investigación que ayuden a concebir la evaluación como un proceso que contribuye a la formación y al aprendizaje de los estudiantes. Estas investigaciones, realizadas en diversos contextos educativos, apuntan a aspectos similares relacionados con la importancia de favorecer una evaluación formativa, de manera que esté orientada al aprendizaje y esto solo se hace posible en la medida en que desde ella se favorezcan la inclusión, la autonomía, la crítica y la participación de todos los involucrados en el proceso formativo. Desde esta perspectiva, es esencial promover la autorregulación de los estudiantes, lo que exige una reflexión constante por parte de ellos, donde analicen sus procesos de aprendizaje. En este ámbito la participación del estudiante es fundamental, así como la planeación rigurosa por parte del docente, de manera que, desde el inicio de un proceso determinado, se definan claramente los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta en la realización de cada tarea y así sea posible promover las diferentes modalidades de evaluación (la autoevaluación, la evaluación entre iguales, la coevaluación y la heteroevaluación).

Asimismo, estas investigaciones develan los pocos nexos que existen entre los discursos que se tienen de la evaluación y la realidad que se vive en las aulas, lo que lleva a pensar en la necesidad de generar reflexiones en torno a la evaluación de manera que esta se piense desde el aprendizaje y no como instrumento que busca la constatación de unos determinados resultados.

Buscando información sobre la evaluación en las metodologías de educación flexible, hallé la investigación de Palacio y Betancourth (2014), en ella se aborda la evaluación en la modelo flexible Escuela Nueva y se expone que, desde esta metodología, se fortalece un tipo de evaluación vinculada desde el trabajo cooperativo, identificando progresos y debilidades en cada uno de los estudiantes. En esta investigación se muestra que existe una contradicción entre lo que pretende el Estado en términos de resultados y lo propuesto en el Modelo Escuela Nueva. Esto genera confusión porque, si bien cotidianamente se planifica la evaluación por medio de un proceso continuo, al momento de evaluar al centro educativo, por medio de pruebas censales externas, lo que interesa es el resultado, no se

atiende al proceso o a la integralidad formativa que se propone desde Escuela Nueva. Según las autoras, en este caso, para el Estado la evaluación se convierte en un instrumento estadístico que informa la aprobación y la reprobación de los estudiantes, desde esta perspectiva la evaluación se instrumentaliza y pierde todo su carácter pedagógico y formativo. En el estudio se destaca que

El sistema de evaluación que favorece el aprendizaje de los estudiantes dentro del modelo es aquel que promueva una evaluación flexible, que haga uso de los instrumentos propios de la metodología Escuela Nueva, que promueva el desarrollo de competencias, la lúdica, la observación y el apoyo individual de los estudiantes, la evaluación contextualizada, la evaluación socio – afectiva, el trabajo con la comunidad y la promoción flexible (p.105).

Para efectos de esta investigación, me interesa apoyarme en lo que estas autoras plantean porque esta parece ser una situación muy generalizada en las metodologías flexibles, este también es el caso de Aceleración del Aprendizaje, pues, desde su propuesta pedagógica y metodológica, se propone un tipo de evaluación que concibe a los estudiantes desde la integralidad, pero a la hora de llevar a cabo la evaluación propuesta por el Estado, se aplican pruebas y tipos de evaluación que desconocen las prácticas llevadas a cabo al interior de los modelos y, aunque el Decreto 1290 dice respetar las particularidades evaluativas de las metodologías flexibles, en la realidad de la escuela, estas metodologías se deben adherir a la evaluación estandarizada.

4.2. Sobre metodologías flexibles que atienden a estudiantes en extraedad

Feldman, Atorresi y Mekler (2013) presentan un estudio donde muestran algunas estrategias educativas que se han implementado en países de América Latina con el fin de mejorar los aprendizajes y reducir el fracaso escolar. Estas estrategias son categorizadas en tres grupos: 1. Programas centrados en mejorar las condiciones sociales y materiales de la escolarización, 2. Programas centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y 3. Programas centrados en garantizar la inclusión educativa de los alumnos de poblaciones específicas a través de alternativas de escolarización (p. 14).

Uno de estos programas es el de aceleración de los aprendizajes, programa de inclusión educativa que se desarrolla en varios países de Latinoamérica. Una gran parte de las propuestas pedagógicas analizadas en este ejercicio de indagación muestran iniciativas que tienden a diferenciar la atención pedagógica, los tiempos de aprendizaje, la organización de los contenidos de aprendizaje y la graduación del avance en la educación básica. Como ellos lo destacan,

En los últimos años se han multiplicado las experiencias que interpelan el formato y la organización escolar tradicional, centrándose en prácticas institucionales innovadoras y en las condiciones para viabilizar nuevas alternativas que atiendan a la diversidad sociocultural y las situaciones complejas de exclusión. La flexibilización concierne a los agrupamientos, los horarios, los calendarios escolares, la propuesta de enseñanza, las normas de asistencia, las pautas de evaluación y promoción escolar, la extensión de la experiencia escolar y las estrategias para lograr la inserción efectiva de los niños en las escuelas (p. 20).

Con respecto a los programas que acogen específicamente a la población en extraedad, en el ámbito latinoamericano, se encontraron varios estudios, Peraza (2009) tiene una investigación en la que describe la implementación de tres experiencias educativas que abordan la problemática de la sobreedad en la educación básica. Las experiencias aquí estudiadas se desarrollan en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), en Bogotá (Colombia) y en El Salvador. En la investigación se señala que en los tres países donde se desarrollan estos programas educativos, la extraedad se presenta en una gran cantidad de niños y jóvenes quienes demandan procesos de acompañamiento y seguimiento diferenciado por parte del Estado. Programas como estos plantean la necesidad de repensar las políticas de acompañamiento y de capacitación profesional a los docentes con el fin de llevar a cabo otros modos de enseñar. En este estudio se manifiesta que,

(...) paradójicamente, en dos de las experiencias, el Estado especifica las mismas pautas de evaluación para las experiencias de aceleración que para el resto del sistema, aunque él mismo definió otro mapa curricular. Por lo tanto, los resultados obtenidos por los alumnos de aceleración no reflejan sus avances y dificultades en relación con sus aprendizajes dado que se espera la adquisición de determinados

contenidos cuando éstos no necesariamente han sido enseñados. La Ciudad de Buenos Aires, en cambio, construyó criterios y modalidades de evaluación de los aprendizajes de acuerdo al mapa curricular de la propuesta (p. 273).

Los programas analizados requieren de esquemas flexibles centrados en el estudiante, con estrategias que se alejan de lo que prima en el aula tradicional. En las conclusiones del estudio, se menciona lo importante que sería para el sistema educativo retomar las enseñanzas que estos programas flexibles están mostrando y de ese modo disminuir la extraedad en niños, niñas y jóvenes, “(...) esto implicaría, en una primera y rápida mirada, revisar las estructuras escolares actuales, analizar qué y cómo se enseña en el día a día en las escuelas y modificar las condiciones de enseñanza de los maestros” (p. 274). Otro aspecto importante está relacionado con la necesidad de brindar acompañamiento a los estudiantes que son promovidos de estas metodologías flexibles al sistema de educación regular, esto con el fin de apoyarlos en su adaptación al entorno escolar y que, de esta manera, logren culminar con éxito su ciclo escolar. Como se resalta en el artículo,

(...) habrá que tener en cuenta los cambios en relación a las condiciones de aprendizaje. Estos niños, niñas y jóvenes pasan de un ámbito áulico pequeño -en el que ellos han empezado a recobrar su identidad como alumnos y han aprendido algunas pautas y normas de trabajo que dotan de contenidos concretos al rol/ oficio de alumno- a instituciones grandes, donde prima el anonimato y en muchas ocasiones, pueden carecer de herramientas que los ayuden a resolver determinadas situaciones escolares (p. 274).

También, desde el ámbito latinoamericano, Paíz (2016) presenta una investigación que busca conocer el fenómeno de la sobreedad y el impacto que han tenido en América Latina (México, Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador y Guatemala) los programas de educación acelerada. A partir de la investigación se logra determinar que en América Latina el fenómeno de la extraedad ha estado presente, de manera recurrente, en el sistema educativo de varios países, esta es causada por diversas situaciones que tienen que ver con las particularidades contextuales de vulnerabilidad relacionadas con aspectos económicos y sociales. Varios países latinoamericanos han leído el fenómeno de la extraedad como una dificultad grande dentro del sistema educativo y se han implementado programas que

buscan solucionar esta problemática, logrando que los estudiantes nivelen su edad cronológica y su edad escolar para que puedan reincorporarse a la educación regular. En la implementación de los programas, en todos los países se observan similares desafíos: se presentan dificultades con la infraestructura de las instituciones escolares, se reflejan dificultades en la capacitación a docentes, hay escasez de recursos materiales y humanos; y en todos los países se reporta una tasa considerable de ausentismo por parte de los maestros (p.35), debido a su alta rotación. En los países donde se han implementado programas que buscan superar la extraedad se han reflejado avances en cuanto a la reducción en los índices de extraedad gracias a la cobertura que han tenido los diferentes programas, se

(...) ha logrado que un número considerable de estudiantes en sobreedad y en riesgo de deserción escolar culminen su nivel de educación primaria básica; sin embargo, no existen referentes si estos estudiantes han continuado sus estudios más allá de este nivel. No se tiene información del rendimiento de los estudiantes de educación acelerada en todos los países objeto de este estudio, pero sí se tiene conocimiento que los alumnos de educación acelerada de México y Colombia muestran desempeños similares o superiores comparados con los estudiantes de la primaria regular (p.36).

Por otro lado, en el ámbito colombiano, Bolívar (2015) presenta una investigación cuyo objetivo era analizar los elementos pedagógicos e intersubjetivos que constituyen cuatro aulas de Aceleración del Aprendizaje de la ciudad de Bogotá. En este estudio se hace énfasis en las características de los estudiantes que asisten a estas aulas. Se trata de jóvenes diversos; diversidad que se ve reflejada en las edades de los estudiantes, los niveles de escolaridad que ha tenido cada uno de ellos y los contextos socioeconómicos a los que pertenecen, por ello se resalta la importancia de la interacción en el proceso educativo, de manera que desde el aula y el entorno escolar también se forme para la convivencia y se tengan en cuenta todas las interacciones que en estas aulas se pueden propiciar desde la diversidad de los mismos estudiantes. A lo largo de la implementación del modelo, se han percatado de la importancia de generar intervenciones desde el componente psicosocial “pues es allí donde se encuentra su mayor debilidad, al ser un programa que está dirigido a estudiantes de poblaciones vulnerables que requieren de estrategias que promuevan el

fortalecimiento en varias áreas como la autoestima, la resiliencia y el proyecto de vida” (p. 166).

En el trabajo se menciona que varias instituciones donde funcionan las aulas de AA, cuentan con programas de Aceleración Secundaria, esto es algo positivo porque permite una continuidad en la metodología de trabajo y en el proceso desarrollado por los estudiantes, sin embargo, resaltan que se requiere de un arduo trabajo desde lo intrapersonal, lo interpersonal y lo psicosocial pues se trata de jóvenes que presentan problemáticas relacionadas con el consumo de drogas, consumo de alcohol y algunos pertenecen a pandillas y a barras bravas, también se destaca la importancia de que se fortalezca un trabajo mancomunado entre los maestros de las metodologías flexibles y los maestros de aula regular, pues de esta manera se da una mayor comprensión de estos programas y se logra la aceptación de los estudiantes que son promovidos de estos espacios al aula regular.

Ramos (2016) presenta una investigación que busca evaluar la pertinencia y el impacto del programa Aceleración del Aprendizaje que se ha implementado en la Institución Educativa Santo Domingo Savio desde el año 2009 hasta el año 2013, para ello entrevistó y aplicó encuestas a diversos actores de la comunidad educativa, entre ellos estudiantes del modelo, docentes y directivos de la institución educativa. Luego del trabajo de campo se concluye que el programa AA en esta institución ha contribuido a disminuir los índices de desescolarización y de extraedad, este programa se ha convertido en una metodología esencial para garantizar la continuidad en el sistema educativo de niños y jóvenes que estaban por fuera de la escuela. Con respecto a los contenidos que se abordan en la propuesta curricular de AA, se manifiesta que son claros, fáciles de entender, son pertinentes y aplicables a la vida de los estudiantes. Sin embargo, se resalta que el programa AA, en el municipio de Quibdó, requiere que, desde la secretaría de educación, se estructure una estrategia de formación particular donde se forme a los docentes en aspectos relacionados con los fundamentos esenciales de este modelo educativo, teniendo en cuenta: la pedagogía del éxito, el aprendizaje significativo y el trabajo por proyectos para fortalecer el trabajo que realizan estos docentes en sus aulas.

Luego de esta revisión de antecedentes, puedo concluir que el modelo AA es una estrategia formativa sólida que tiene fuerza en el entorno escolar y, como metodología educativa, ha tenido logros significativos en las instituciones donde se implementa. Si bien se ha estudiado el impacto que ha tenido la metodología en la disminución de la extraedad y en la reintegración de los estudiantes al ámbito escolar, aún no se encuentran investigaciones que se centren en analizar su propuesta metodológica y evaluativa, considero relevante este aspecto porque AA tiene mucho para enseñarle a la educación regular en cuando a las prácticas de aula que se desarrollan desde su propuesta pedagógica.

El nuevo discurso evaluativo apunta hacia la auto y la co-evaluación, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por el estudiante y los procesos de “aprender a aprender”.

Ahumada, 2001.

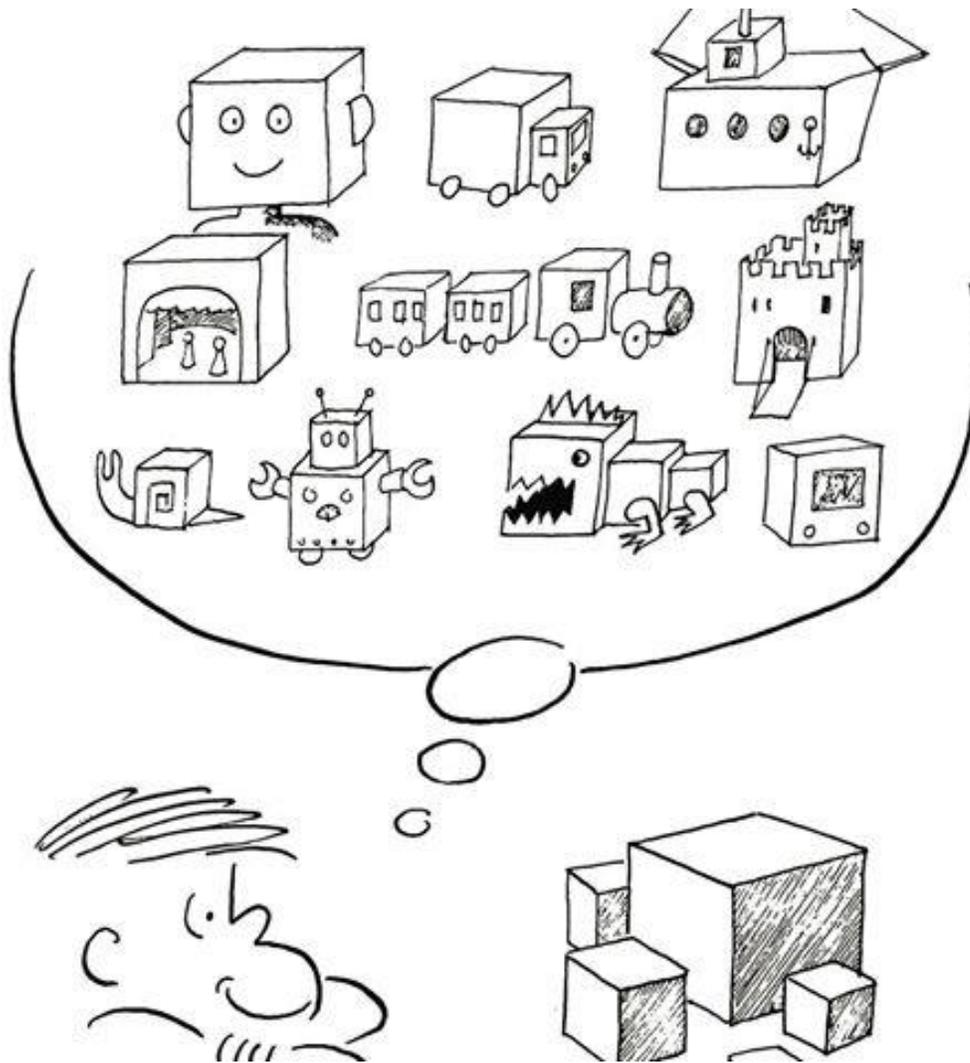


Figura 2. Una caja de cajas⁷

⁷ Tonucci, F. (2008). Una caja de cajas. En: *Frato, 40 años con ojos de niño* (p.127).

5. Marco Teórico

5.1. Sobre el concepto de competencia

En nuestro sistema educativo, cuando se habla de evaluación, necesariamente debe hacerse alusión al concepto de competencia, pues en la política pública en evaluación, propuesta por el MEN, este concepto cobra total relevancia. Sin embargo, no se ha llegado a un consenso sobre el significado que se le atribuye a este término, por ello, su concepción ha sido polémica y, a la hora de abordarla, pueden contemplarse dos grandes tendencias: una muy radical que la ubica al lado del campo laboral y habla de la instrumentalización de los saberes y otra que busca contemplarla en el entorno escolar al lado de los saberes y las actividades situadas. El concepto de actividad situada se retoma desde el enfoque experiencial que expone Díaz (2005), se aprende haciendo en un contexto cultural específico, desde esta perspectiva “el conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p.39), así estas se convierten en actividades auténticas porque están relacionadas con problemas y situaciones significativas para los estudiantes. En este trabajo, aunque el objetivo no es profundizar sobre las competencias ni sobre la evaluación por competencias, se hará una somera exposición sobre lo polémico del concepto y se expondrán los planteamientos de algunos autores que lo han abordado, mencionando las principales discusiones que ellos han propiciado.

El concepto *competencia* no es algo nuevo, hay autores como Torres (2001), Bustamante (2002), Barriga (2004) que lo rastrean desde la filosofía griega, argumentando que, a partir de los planteamientos de Platón y Aristóteles, se indaga el vínculo entre el saber y la realidad, según Barriga (2004), desde allí, se destaca la importancia del hacer. Los problemas analizados por estos dos filósofos clásicos parten de situaciones que se presentan en el entorno, son contextualizados; este aspecto va a ser importante a la hora de abordar el concepto de competencia como lo utilizamos en la actualidad, pues una base de su fundamentación es la conexión que se establece con el análisis de la realidad, el nexo que se construye con lo contextual. Desde esta perspectiva, se trata de resolver problemas existentes, presentes en el entorno y que, por esto mismo, adquieren verdadero sentido para

las personas, estableciéndose así un vínculo entre las diferentes disciplinas; aquí las asignaturas no se ven como algo inconexo, por el contrario, ellas se vinculan con el fin de analizar las situaciones y problemáticas del medio. Desde esta óptica puede establecerse una relación entre el concepto de competencia, la evaluación auténtica y el trabajo por proyectos, conceptos centrales en el presente ejercicio de indagación.

Asimismo, el concepto *competencia* también tiene su lugar en el campo de la lingüística, aquí este término fue acuñado por Noam Chomsky, cuando habla de la *competencia lingüística*. Bustamante (2001) menciona que Chomsky es reconocido como el autor que planteó este asunto por primera vez. La competencia lingüística está relacionada con la forma como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo utilizan para comunicarse. Posteriormente, este concepto también fue utilizado por el mundo laboral, en este campo se relaciona con las demandas que se hacen a los empleados con el fin de desarrollar destrezas que permitan a las empresas ser más competitivas. Fueron estos agentes externos, como la globalización y la competencia empresarial, los que motivaron la divulgación del discurso de las competencias en el ámbito educativo.

Sacristán (2008) retoma varios elementos polémicos en torno a la forma como surge y se divulga el concepto de competencia, en primer lugar, resalta que el lenguaje no es inocente, este tiene unas cargas ideológicas y el hecho de escoger un término u otro va a condicionar la forma como se le analice, y para el caso de la educación, la noción de competencia tiene implícitos unos modos de concebir la educación, la evaluación y el aprendizaje. Esta palabra hay que abordarla con cautela, teniendo en cuenta que se empezó a generalizar por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo que evalúa la educación a partir de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, específicamente en las pruebas PISA. Entonces, desde esta perspectiva, las competencias se piensan como una norma universal que deben seguir todos los países, independientemente de sus características contextuales. Sacristán (2008) también destaca la ambigüedad en el significado del término que puede ser entendido como: aptitud, poder o capacidad para..., habilidad, destreza, conocimiento, efectividad. Para el grupo DeSeCo⁸, el

⁸ Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Proyecto propuesto por la OCDE; allí se estipulan las competencias esenciales que debe desarrollar cualquier sistema educativo en sus estudiantes.

concepto *competencia* se propone como “un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores) así como el contexto” (p. 37). Lo que para Sacristán “es la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para afrontar una determinada situación” (p. 37). Según este autor, el problema con el modelo de las competencias se presenta cuando

(...) pretende ser la solución de los retos que tiene el sistema educativo por delante, redimirlo de sus carencias, por no remontarnos a la importancia que dicen que tiene el modelo de competencias para hacer competitivas a las economías, lograr la realización personal, a la vez que una sociedad más integrada. De este modo estaríamos ante una especie de situación de “fin de la historia”, sin tener que hacer más búsquedas para solucionar todo, asombrados de la sencillez del remedio y de lo cerca que lo teníamos. Detrás del cual no podemos saber quiénes son sus autores para dialogar con ellos, pedirles aclaraciones y si hay alguna novedad (2008, p. 39).

Mejía (2011), al igual que Sacristán, mira con sospecha el término *competencia*, él se opone a la estandarización que trae implícita esta concepción, considera que sobre las competencias se ha tenido una mirada instrumental. Para él, estas “han caído en la sobresimplificación de estándares como mínimos del conocimiento para vivir en el mundo de la globalización capitalista” (p.87), de esta manera, las competencias se ven como un saber hacer técnico que se lleva al ámbito de lo productivo, esto ha convertido lo humano en un “medio de lo económico”. Este enfoque ha reducido el rol del conocimiento y de la escuela, viéndola desde una perspectiva instrumental, perdiéndose de vista el componente humano, por ello Mejía propone recuperar la noción de capacidad “como parte de la configuración de lo humano” (p.88), de manera que las competencias y los estándares se redimensionen y se subordinen a las capacidades, teniendo en cuenta aquí toda la integralidad que conforma lo humano, sin instrumentalizar al hombre, reconociendo que cada hombre construye su existencia desde múltiples dimensiones.

López (2016) resalta la relevancia que ha adquirido el concepto de *competencia* en el ámbito educativo y menciona la trascendencia que este ha alcanzado a la hora de configurar los diversos discursos pedagógicos actuales. Este autor realiza un compendio de las principales definiciones sobre el concepto de *competencia* y plantea una discusión sobre las

diversas maneras como este es abordado, para ello, retoma los planteamientos de varios autores, como Tijssen y de Weert (2005), quienes discuten la claridad de las diversas publicaciones que recogen listados de competencias a desarrollar, también mencionan que no hay referentes claros cuando se piensan los perfiles, las titulaciones y estos se acompañan con la propuesta de una cantidad de competencias a desarrollar. López (2016), retomando los planteamientos de González, Arquero y Hassall, 2014; Pérez Ferra, 2013; Bolívar, 2008, menciona que

Existe una clara tendencia y dependencia a estandarizar las competencias con el riesgo de que sean solamente un modelo formalmente aceptado, más aún si solo se cambia el rótulo y no se proponen formativamente competencias si no contenidos y no se asume una nueva perspectiva docente, discente, metodológica y formativa donde la actitud indagadora de quien enseña resulta fundamental (p. 318).

Por otro lado, este autor cuestiona la idea de la OCDE en relación a que toda competencia es observable y medible, él expone que la competencia incluye elementos intelectuales y actitudinales que no se pueden identificar en las habilidades concretas que requieren las tareas. En este punto, retoma los planteamientos de Zabalza (2014) cuando dice “se trata de un enriquecimiento cognitivo que va más allá del aprendizaje centrado en la tarea y que tiene que ver con emplear lo que ya sé a la situación en la que me estoy enfrentando” (p. 319).

López (2016) recoge los argumentos de Carabaña, 2011; Sarramona, 2007; Rué, 2008; García y Gavari, 2009, cuando critican el enfoque por competencias y afirman que este no proviene desde el propio ámbito académico, sino que su diseño se basa cada vez más en la inserción laboral, olvidando contemplar el conocimiento y el aprendizaje mismo, y concluye diciendo:

Si la meta única, encubierta, tras el concepto de competencia es la de formar profesionales altamente cualificados –expertos en el saber hacer– parece, a todas luces, insuficiente, ya que representa una visión reductiva de la educación, en tanto que esta ha de proporcionar un amplio horizonte de desarrollo integral (p.319).

Desde otra postura, Perrenoud (2009) sostiene que el enfoque por competencias le da mayor fuerza a los saberes, “los vincula a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas y a los proyectos” (p.46), para este autor es indispensable relacionar los saberes con las diferentes situaciones en las que se espera que los estudiantes actúen, más allá de las instituciones educativas, por ello resalta la necesidad de fortalecer competencias y capacidades que se puedan transferir y movilizar a diferentes situaciones. En sus palabras:

Actuar, obrar, aquí supone afrontar las situaciones complejas y, por lo tanto, pensar, analizar, interpretar, anticipar, decidir, regular y negociar. Tal acción no se satisface con habilidades motrices, perceptivas o verbales. Exige saberes, pero estos no son pertinentes más que cuando están disponibles y movilizables con pleno conocimiento y en el momento oportuno (p.47).

Desde esta mirada, el enfoque por competencias aborda los saberes como “*recursos a movilizar*” y los vincula directamente a situaciones y prácticas sociales. Aquí se puede establecer un nexo entre este enfoque y el trabajo por proyectos, pues a la hora de desarrollar un proyecto se están movilizand o saberes complejos por medio del análisis de situaciones en contextos reales, esto implica, necesariamente, un carácter interdisciplinar, por ello, cuando en este trabajo se haga alusión al enfoque por competencias se estará tomando desde la perspectiva que propone Perrenoud (2009), desde donde puede verse, también, un nexo entre la Evaluación para el Aprendizaje (EpA) y la evaluación auténtica.

Por otro lado, analizando el concepto de competencia que sirve de referente para estructurar la propuesta formativa en AA, es importante resaltar que este modelo educativo se estructuró siguiendo los parámetros del Ministerio de Educación Nacional y para ello se tuvieron en cuenta los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares de las diferentes áreas, entonces, desde su propuesta curricular y metodológica, se busca también el desarrollo de competencias en los estudiantes. Su concepción de competencia se apoya en la perspectiva del MEN expuesta en la *Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*:

Una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse

satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven (MEN, 2008, p. 18).

Desde este planteamiento, la educación se muestra en estrecha conexión con la justicia social y la equidad. Partiendo de los postulados del MEN, vale la pena preguntarse qué se está entendiendo por *ámbito productivo*, pues se evidencia aquí una preocupación por aspectos de orden laboral e instrumental. El argumento citado lleva a pensar inmediatamente en el desarrollo de potencialidades requeridas para el desenvolvimiento del estudiante en el ámbito laboral, este aspecto genera grandes cuestionamientos porque, ¿qué pasa con esas habilidades y potencialidades que no necesariamente van en pro del desenvolvimiento laboral, pero aportan a la formación integral del sujeto? ¿Qué lugar ocupan estas en el ámbito escolar?

Desde la *Guía 34* (2008), se busca que los estudiantes utilicen en diferentes contextos los conocimientos que han adquirido y así tengan la posibilidad de solucionar diversos problemas de manera creativa (p.19). En AA se retoma la concepción de competencia que se propone en los Estándares, en este documento se define la competencia como “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (2010, p.31). Desde la fundamentación del modelo, se argumenta que para lograr el desarrollo de competencias es necesario que los docentes propongan situaciones de aprendizaje significativas donde se integren: la resolución de problemas a partir de situaciones que se presentan en la vida cotidiana de los estudiantes, la formulación de preguntas y la búsqueda de sus respuestas, el análisis de los conceptos y su aplicación, el debate fundamentado en la argumentación y la evaluación permanente del proceso.

En la *Guía Docente* (2010)⁹, se muestra que el modelo AA cuenta con siete proyectos, en ellos se “plantean situaciones retadoras que buscan el desarrollo de competencias,

⁹ La Guía docente es un documento dirigido a los maestros del modelo AA, en él se explican cada uno de los fundamentos pedagógicos y metodológicos del programa y se dan orientaciones para su implementación en las instituciones educativas.

promoviendo que los estudiantes comprendan, den significado y apliquen lo aprendido en diferentes contextos” (p. 30). En el modelo se proponen prácticas que promueven la evaluación permanente de los estudiantes, esta permite identificar su nivel de desempeño y da la posibilidad de emprender acciones de mejoramiento. Desde aquí puede establecerse un nexo entre el modelo AA, la EpA y la evaluación auténtica, pues se parte de unos conocimientos y unos aprendizajes que se dan de manera contextualizada y que buscan promover la evaluación de manera que, en todo momento, los estudiantes identifiquen cómo van en su proceso.

5.2. Evaluación para el Aprendizaje (EpA)

Para empezar a abordar el tema de la evaluación es necesario trazar un marco de referencia que dé cuenta del surgimiento de este concepto en el ámbito de la educación. Según Perassi (2008), es hasta el siglo XX que se empieza a percibir una preocupación por la evaluación desde el ámbito educativo institucional, en este contexto se empieza a reflexionar sobre el lugar que la evaluación desempeña en los programas educativos y, desde allí, se cuestiona su rol conductista y tecnocrático. Para profundizar un poco en el proceso que han tenido las diferentes concepciones de evaluación, es importante destacar que el concepto de evaluación educativa surge en la década de los años 30 con Ralph Tyler. Para Escudero (como se citó en Alcaraz, 2015) esta concepción nace basada en la formulación de unos objetivos curriculares y en la comprobación del cumplimiento de dichos objetivos, en esa época, aunque existían reflexiones sobre la evaluación en el entorno de la educación, estas todavía no se veían reflejadas en propuestas de mejoramiento que ayudaran a fortalecer el sistema educativo. Hacia la segunda mitad del siglo XX, en Estados Unidos, se empieza a reconocer el rol trascendental que desempeñan los docentes y los programas en los logros de los objetivos educativos, con ello, surge una época de rendición de cuentas y, aunque el alumnado sigue siendo el principal sujeto de evaluación, surge un interés por analizar también el programa, el profesorado, los contenidos, los medios y las experiencias de aprendizaje, etc.

Es ya en los años 70 que se comienzan a configurar los planteamientos de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA) como propuesta que se aleja del concepto de medición y se centra en la valoración de los procesos educativos, de manera que aquí la evaluación se convierte en un apoyo para el aprendizaje porque posibilita la participación permanente de los estudiantes, las tareas se enfocan a partir de unos propósitos formativos y estas buscan el desarrollo de la experiencia tanto del docente como de los alumnos. Este tipo de evaluación se caracteriza por fortalecer su participación e involucrarlos activamente en su proceso de evaluación y aprendizaje.

Derivado del ejercicio permanente de participación se favorece la corresponsabilidad en el aprendizaje, los estudiantes están implicados y las tareas se ajustan a los propósitos de formación. Gibbs (2007) señala seis funciones esenciales de la evaluación, de ellas me interesa prestar especial atención a las cuatro primeras, que se encuentran directamente vinculadas con los procesos de aula y se pueden analizar a partir del trabajo por proyectos que se propone en el modelo AA:

1. Proporcionar tiempo y atención de los estudiantes.
2. Generar una actividad de aprendizaje apropiada.
3. Proporcionar un *feedback* a tiempo al que presten atención los estudiantes.
4. Ayudar a los estudiantes a asumir los estándares de la disciplina y las nociones de calidad.
5. En la corrección, generar calificaciones que permitan distinguir entre estudiantes aptos y no aptos.
6. Asegurar la calidad proporcionando pruebas para otros agentes externos con el fin de dotarles de información suficiente para elaborar los estándares del curso (p.68).

En las cuatro funciones que quiero centrarme se pueden observar los roles activos que desde la EpA asumen tanto los estudiantes como el docente. Al hablar de EpA necesariamente se debe hablar de participación como uno de los elementos que hacen parte de su configuración. La participación de los estudiantes en los procesos evaluativos posibilita que se fortalezcan estrategias para el pensamiento crítico, reflexivo e

independiente, ayuda a desarrollar capacidades para la formulación y resolución de problemas (Salinas, 2011.), y esta se favorece por medio de la enseñanza a partir de situaciones cercanas a la vida de los estudiantes.

Es amplia la gama de opciones para favorecer la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, una forma de implicarlos es la definición colectiva de los criterios. Cambiar la forma de evaluar es cambiar la forma de aprender, se trata entonces de conversar y explicar a los estudiantes qué se espera que aprendan y cómo se van a evaluar. Definir los criterios de evaluación colectivamente es un proceso de formación, de enseñanza y de aprendizaje. Cuando se tiene claro qué se va a evaluar, es decir, se conocen los criterios, los estudiantes se preparan para ello (Salinas, 2011, p.115).

Partiendo de los elementos anteriormente señalados, desde la EpA es esencial planear la evaluación, lo que conlleva a seleccionar un tema; definir criterios, medios e instrumentos; determinar las modalidades que se van a implementar y definir la retroalimentación y la proalimentación.

Seleccionar el tema implica delimitar eso que se quiere enseñar y evaluar, en el caso de AA, y desde la forma como se entienden aquí las competencias y el trabajo por proyectos, es necesario tener en cuenta las relaciones que se establecen con otras áreas, de modo que, desde el modelo AA, se busca abordar los problemas en interacción con otros campos del saber. *Los criterios de evaluación* hacen referencia a “(...) principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Responden a los interrogantes ¿qué principio, pauta nos guía para evaluar?, ¿contra qué evaluamos?, ¿qué nos orienta para realizar la valoración?” (Rodríguez e Ibarra, 2011,71). Es importante que estos criterios se definan con la participación de los estudiantes y, si no se definen con ellos, es importante que los conozcan y los comprenden. *Los medios*, desde esta perspectiva, son entendidos como las evidencias para la evaluación, un medio es la tarea que se asigna a los estudiantes y este se encuentra fundamentado en unos criterios. Entre los medios podemos encontrar: los trabajos escritos, los exámenes, los ensayos, los proyectos, las exposiciones, etc., y, *los instrumentos* son herramientas que dan la posibilidad de configurar información para la evaluación, estos se aplican para analizar

los medios; los instrumentos más comunes son: las listas de control, las escalas de valoración y las rúbricas de evaluación.

Cuando se está planeando un proceso evaluativo es importante definir cuáles son las *modalidades de evaluación* que se van a tener en cuenta, desde aquí se traza el camino para la participación porque se da la posibilidad de integrar otras voces. En las modalidades de evaluación se encuentran:

- 1. La autoevaluación:** el estudiante valora su propio proceso de aprendizaje.
- 2. La evaluación entre pares:** los estudiantes valoran el proceso de sus compañeros.
- 3. La heteroevaluación:** el profesor valora el proceso de los estudiantes.
- 4. La coevaluación:** el estudiante, los compañeros y el profesor valoran el proceso.

En AA se aboga por la importancia de promover la coevaluación, donde se integre la participación de todos, aquí, tanto el docente como el estudiante y sus compañeros, dan su valoración sobre los procesos que se llevan a cabo. Fortalecer la coevaluación promueve la participación, la autonomía y la autorregulación en los procesos educativos.

Todo proceso evaluativo debe estar acompañado, además, de *la retroalimentación* y *la proalimentación* permanentes, la retroalimentación es la devolución que se hace a los estudiantes sobre sus productos de aprendizaje a partir de las tareas que realizan para que puedan trascender de sus actuaciones o concepciones actuales a las deseadas, a las que han sido propuestas como objetivo y, la proalimentación se evidencia cuando el estudiante tiene en cuenta la retroalimentación que se le da y vuelve sobre la tarea para trabajar en ella, con el fin de mejorarla y desarrollar lo deseado.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando aquí se alude a la EpA, se hace referencia a un proceso que no se reduce a la mera evaluación sumativa tradicional, cuyo objetivo es la constatación de resultados al finalizar un determinado proceso de enseñanza. Esta propuesta investigativa se apoya en los planteamientos de Gibbs y Simpson (2009), quienes hablan de la necesidad de configurar una evaluación que propicie un aprendizaje significativo que se refleje a largo plazo. Para ellos, de la medición hay que ocuparse después; si se piensa la

evaluación como algo que fortalece los aprendizajes a largo plazo, los niveles subirán y esta mejora no está dada por pensar la evaluación como medición o como constatación. De acuerdo a lo planteado por estos autores, las evaluaciones que se hacen de los trabajos de un curso son un mejor indicador de los aprendizajes a largo plazo que lo que puede serlo un examen ya que los estudiantes tienden a obtener mejores resultados en los trabajos que en este tipo de pruebas, “los estudiantes consideran que los trabajos y actividades de curso son más justos que los exámenes porque miden un espectro más amplio de habilidades que los exámenes y porque permiten organizar sus propias formas de trabajo en mayor medida” (Kniveton, 1996, Citado por Gibbs y Simpson, 2009).

Gibbs y Simpson (2009), plantean unas condiciones para que la evaluación favorezca el aprendizaje, entre ellas mencionan la necesidad de que se propongan una buena cantidad de actividades a evaluar durante el proceso, aquí debe estar presente la retroalimentación como algo clave. Debe haber varias devoluciones por parte del docente, de manera que se favorezca la autorregulación en los estudiantes. Para estos autores, la retroalimentación “influye en la toma de decisiones del estudiante que implican, o no, un aprendizaje posterior” (p. 29), esta debe hacerse a partir de los objetivos de la actividad y teniendo en cuenta los criterios evaluativos que se definieron previamente a la tarea y, para que sea significativa, debe hacerse sobre una cantidad pequeña de contenidos.

Estos autores proponen unos pasos para involucrar a los estudiantes:

1. Solicitarle a los estudiantes que indiquen qué tipo de retroalimentación quieren recibir.
2. Dar la retroalimentación sin la calificación, de manera que los estudiantes tengan que leerla para saber cómo van en su proceso.
3. Pedir a los estudiantes que autoevalúen sus actividades.
4. Promover la evaluación entre iguales.
5. Evaluar la actividad en dos fases, la primera sin calificación, de manera que el estudiante pueda mejorar su trabajo y una segunda fase donde los estudiantes entreguen el trabajo mejorado, esta segunda fase es la que recibe una calificación.
6. Entregar la calificación únicamente después de la autoevaluación y luego de la retroalimentación del tutor.

Como se ve, en esta propuesta se le da un lugar importante a la retroalimentación pues el objetivo de esta es lograr que los estudiantes hagan un seguimiento a su propio proceso, esto les posibilita desarrollar un control y una conciencia metacognitiva para mejorar su proceso de aprendizaje.

Partiendo de las condiciones expuestas anteriormente, se puede evidenciar que una evaluación que busque favorecer el aprendizaje se va a caracterizar por: ofrecer a los estudiantes una retroalimentación constante, fortalecer la autorregulación y el reconocimiento de su propio proceso de aprendizaje, propiciar su participación, partir de situaciones que tengan que ver con su vida y sus contextos y presentar unos criterios claros que indiquen los aspectos a tener en cuenta para la realización de una determinada tarea.

Estos aspectos son esenciales cuando se analiza el trabajo por proyectos que se promueve desde el modelo AA, allí se parte de un reconocimiento de sí mismo para llegar a un conocimiento de la escuela y del entorno que se habita. En esta propuesta el estudiante tiene un rol activo donde indaga, participa y evalúa su propio proceso y el de sus compañeros. En la planeación que desde este modelo se hace de la evaluación, la participación de los niños y los jóvenes se puede ver reflejada de múltiples maneras: en la formulación de los criterios que se tendrán en cuenta para la valoración de las tareas, en la variedad de medios a utilizar (estos deben tener en cuenta las características de los estudiantes), en los instrumentos de evaluación que se proponen, en el rol que desempeñarán al poner en escena las diferentes modalidades de evaluación, y en la retroalimentación y la proalimentación que se realiza a partir de las tareas propuestas, es decir, al planear la EpA, y teniendo en cuenta que esta se encuentra presente durante todo el proceso, cada estudiante desempeña un rol activo de manera permanente y esto favorece el reconocimiento de su propio proceso de aprendizaje.

Seguir un proceso evaluativo como se propone desde la EpA implica, para la escuela y los maestros, desaprender unas prácticas que han llegado y se han anquilosado en el entorno escolar. La tarea inicial es nombrar estas prácticas, reconocer cómo funcionan y pensar en estrategias que ayuden a transformarlas, de manera que realmente la evaluación se constituya en una acción y en un proceso que favorezca los aprendizajes, tanto de los estudiantes como de los docentes. Santos (1996) expone que la evaluación educativa tiene

vínculo con tres ámbitos: el macrocurricular = sistema, el mesocurricular = centro y el microcurricular = aula. Como él lo menciona

La patología que afecta a la evaluación atañe a todas y cada una de sus vertientes: por qué se evalúa (y para qué), quién evalúa, cómo se evalúa, para quién se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc. (p. 20).

Este autor habla de algunas características que muestran la “patología que afecta la evaluación” en el ámbito educativo. Aunque esta publicación tiene varias décadas, hay situaciones descritas allí que aún se presentan cuando de abordar la evaluación se trata, estas situaciones mencionadas por Santos (1996) son:

Solo se evalúa al alumno, se evalúan solamente los resultados, se evalúan solo los conocimientos, solo se evalúan los resultados directos, pretendidos, solo se evalúan los efectos observables, se evalúa principalmente la vertiente negativa, solo se evalúa a las personas, se evalúa descontextualizadamente, se evalúa cuantitativamente, se usan instrumentos inadecuados, se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evalúa competitivamente, se evalúa estereotipadamente, no se evalúa éticamente, se evalúa para controlar, se evalúa para conservar, se evalúa unidireccionalmente, se evalúa desde afuera, no se hace autoevaluación, se evalúa “distemporalmente”, no se hace paraevaluación y no se hace metaevaluación” (p.17).

Para este autor, la evaluación debe concebirse desde una perspectiva democrática, donde se evalúe todo y a todos los que intervienen en este proceso, no solo a los alumnos; resalta que el propósito de la evaluación es lograr la mejora de las prácticas y ayudar también a las personas que las realizan, por ello la evaluación es un proceso constante donde se tienen en cuenta las voces de los participantes.

Gibbs (2007) recoge siete principios que debe tener una buena práctica en la educación:

1. Motiva el contacto de los estudiantes con los profesores.
2. Motiva la cooperación entre los estudiantes.

3. Motiva el aprendizaje activo.
4. Proporciona una pronta retroalimentación.
5. Enfatiza el tiempo dedicado a cada tarea.
6. Comunica expectativas altas.
7. Respeta la diversidad de talentos y modos de aprender (p.65).

Estos siete principios pueden analizarse a partir de procesos educativos que involucren la EpA y la evaluación auténtica, concepto que se desprende de ella. La noción de evaluación auténtica es desarrollada, entre otros, por Díaz (2005), Ahumada (2005), Villalobos (2006), Monereo (2009) y Vallejo y Molina (2014).

5.3. Evaluación auténtica

Esta propuesta de evaluación auténtica, según lo refiere Ahumada (2005), tiene sus raíces en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976), en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schön (1998).

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal (Ahumada, 2005, p. 12).

Este concepto, abordado también por Díaz (2005), se enfoca en el desarrollo de desempeños en los estudiantes, es decir, lo que busca es evaluar los aprendizajes a partir de la aplicación de unas habilidades en un contexto particular, desde aquí se plantea una ruptura con muchas prácticas evaluativas presentes en los entornos educativos en los que se privilegian ciertas habilidades cognitivas, aunque estas no necesariamente se encuentran en relación directa con la ejecución de habilidades y prácticas enfocadas en contextos reales de aprendizaje; este contexto real de aprendizaje tiene que ver con el desarrollo de habilidades

y desempeños que se requieren para la solución de problemas evidenciados en la vida real, aquí se enfocan aspectos relevantes para la vida personal y social de los estudiantes.

Monereo (2009), también señala el concepto de evaluación auténtica pensando las tareas situadas en asuntos prácticos, él sostiene que al fortalecer la evaluación auténtica se fortalece también la motivación de los estudiantes.

El término evaluación auténtica, según este autor, surge para describir las estrategias que se alejan de la evaluación tradicional. Él plantea siete características que podrían describir el sentido de lo auténtico en este contexto de la evaluación:

1. Auténtico en calidad de evaluación genuina o legítima, parte de la forma de evaluar del profesor.

2. Auténtico en calidad de propedéutico, prepara para presentar evaluaciones o situaciones de aprendizaje similares.

3. Auténtico en calidad de funcional, es útil para resolver las necesidades que tiene el alumno en diferentes contextos.

4. Auténtico en calidad de centrado en la evaluación de la actuación o realización, valora la ejecución de procesos requeridos para resolver una tarea determinada.

5. Auténtico en calidad de extra-académico, las situaciones planteadas están relacionadas con contextos no escolares.

6. Auténtico en calidad de verosímil, la situación que se analiza podría realmente presentarse.

7. Auténtico en calidad de real, la actividad desarrollada se presenta al estudiante en condiciones casi iguales a las conocidas y son situaciones a las que ya ha estado enfrentado en la vida cotidiana o estará enfrentado ante ellas en un futuro (p.10).

Para Monereo (2009) va a ser de suma importancia el realismo de la tarea propuesta, de manera que las habilidades que se desarrollen sí sean aplicables a contextos y situaciones que enfrentarán los estudiantes en la vida real. Siguiendo esta misma línea, Villalobos (2006), quien también teoriza sobre las actividades auténticas, dice que estas

actividades están directamente relacionadas con lo que la gente hace en la vida real y, “cuando nos involucramos en actividades de la vida real nosotros: planificamos y completamos proyectos en conjunto, colaboramos, negociamos significado, visualizamos nuestro trabajo y el de los demás desde una perspectiva crítica y nos preocupamos por los demás” (p. 152) y, según este autor, estas actividades auténticas sólo serán exitosas cuando se incluyan contenidos que sean necesarios y relevantes para la vida de los estudiantes.

Ahora bien, podría pensarse el trabajo por proyectos que se consolida en AA, como un espacio de encuentro donde los conceptos propios de las diferentes áreas del saber entran en juego y se interrelacionan para pensar y resolver problemas que se presentan en los contextos reales de los estudiantes. Desde los planteamientos de Díaz (2005), la evaluación pensada desde el trabajo por proyectos se constituye en un punto de encuentro entre la enseñanza y la evaluación auténtica enfocada en el desempeño.

Su importancia estriba en que permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente. También permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal. Y, sobre todo, conducen a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la instrucción y la evaluación en distintos contextos de aplicación. Pero estas estrategias serán auténticas sólo en la medida que se conecte la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, es decir, si se vinculan la escuela con la vida (p.129).

5.4. La metodología del trabajo por proyectos y el modelo Aceleración del Aprendizaje

El trabajo por proyectos, estrategia metodológica propuesta por Kilpatrick hace más de cien años, busca generar aprendizajes significativos que partan de los intereses de los estudiantes y que estén relacionados con su contexto inmediato, desde esta perspectiva es el estudiante quien tiene el papel protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pozuelos (2007) señala que el trabajo por proyectos surge como una alternativa educativa que busca superar la reproducción memorística de unos contenidos rígidos. Esta

metodología se propone involucrar al estudiante, de manera que se oriente y se promueva la elaboración de producciones originales que permitan identificar sus aprendizajes (p.14). Su auge se da a comienzos del siglo XX cuando se piensa “*la enseñanza centrada en el niño*” (p.15) donde se da prioridad a la actividad a desarrollar, al papel de la experiencia, al contacto con el medio y su relación con la vida, al interés y la participación activa de los estudiantes. Este autor, retomando los planteamientos de Kilpatrick, menciona

A fin de que un proyecto resulte verdaderamente educativo deberá de ser interesante para el alumnado, es decir, que lo atraiga e involucre activamente, pero además las actividades que se emprendan es preciso que posean un valor intrínseco y no se consideren simples ocupaciones rutinarias (2007, p.15).

Y, teniendo en cuenta la idea de Dewey que retoma Pozuelos, el fin de los proyectos es lograr que los estudiantes dominen los principios básicos de cada materia. Desde esta óptica, se puede observar una estrecha conexión entre el trabajo por proyectos, la EpA y la evaluación auténtica, pues se busca propiciar aprendizajes significativos donde el estudiante tiene un rol siempre activo. Entre los argumentos que busca promover el trabajo por proyectos en el aula se destacan:

1. La participación activa y la motivación de los estudiantes, pues analizan situaciones que están cercanas a sus intereses y a sus situaciones contextuales.
2. La superación del aprendizaje entendido como la acumulación memorística de contenidos rígidos.
3. El fortalecimiento de la autonomía, la autorregulación y el trabajo con otros.
4. Las asignaturas se abordan de manera articulada, generando sentido y coherencia (Pozuelos, 2007).

Asimismo, Díaz (2005) dice que el trabajo por proyectos es una estrategia fundamentalmente experiencial, de manera que se aprende a realizar algo al reflexionar partiendo de lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas. La enseñanza, enfocada desde proyectos situados, se centra en el mundo real, no en los contenidos de las áreas analizados de manera aislada. Esta autora cuando menciona la propuesta esbozada por Dewey en relación con el trabajo por proyectos asegura

(...) es en torno a la visión deweyniana donde se reconocen las dos tendencias que a la fecha dan sentido al mismo: a) la enseñanza centrada en el facultamiento del alumno, en el desarrollo de su independencia y responsabilidad, y b) la formación orientada a mejorar la vida en sociedad en virtud de una práctica social y formas de comportamiento democráticas (p.32).

Díaz (2005) menciona cinco supuestos del enfoque metodológico del trabajo por proyectos, que retoma de Posner (2004):

1. Epistemológico: esta metodología ofrece un aprendizaje experiencial, interdisciplinar centrado en proyectos puntuales que permite a los estudiantes desarrollar “habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para participar en una sociedad democrática” (p.33).

2. Psicológico: los estudiantes aprenden haciendo; se logran nuevas habilidades a través de actividades que los mismos estudiantes coordinan y que ellos perciben como importantes.

3. Propósito educativo: el objetivo de la educación debe ser ayudar a los estudiantes a reconstruir o reorganizar su experiencia. El propósito principal es el desarrollo del alumno más que la enseñanza de contenidos o de habilidades intelectuales.

4. Currículo: “debe existir congruencia entre el currículo, los intereses de los estudiantes y sus necesidades de desarrollo. El contenido debe ser interdisciplinario, basado en material "relevante", y proporcionar a los estudiantes oportunidades para aplicar nuevos aprendizajes en actividades del "mundo real"”.

5. Desarrollo del currículo: este desarrollo curricular se debe realizar de manera cooperativa, entre docentes y estudiantes se debe estructurar un currículo que sea pertinente con respecto a las necesidades y a los intereses que tengan los estudiantes (p.33).

Díaz (2005) argumenta que el trabajo por proyectos asume una perspectiva situada teniendo en cuenta que su objetivo es acercar a los estudiantes a los comportamientos propios de los científicos sociales, resaltando el proceso que les permite adquirir las habilidades propias de estos científicos, esto, por supuesto, teniendo en cuenta el nivel

educativo en el que se encuentran. En la ejecución de un proyecto, los estudiantes contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción de conocimiento, aquí se busca la solución o el abordaje innovador ante una situación relevante y de interés. Starico (1996) menciona que esta metodología parte de una situación problema que está directamente ligada con los intereses de los estudiantes, de manera que se generan mayores posibilidades de participación por parte de ellos y se logra que puedan vincular contenidos a su realidad inmediata, pues esta situación problema se encuentra contextualizada en una realidad específica. Según Starico (1996), para esta metodología se requiere de un docente activo, flexible y creativo, que ayude a dinamizar unos contenidos y sea un guía para los estudiantes, es necesario que promueva estrategias que favorezcan la reflexión sobre los propios aprendizajes.

Es en esta propuesta metodológica que se fundamenta el modelo AA, lo que se busca desde este programa de educación flexible es, partiendo del trabajo por proyectos y la interdisciplinariedad que desde allí se propone, propiciar espacios de aprendizaje donde se elaboren productos y se resuelvan cuestiones que hacen parte del contexto donde se encuentran los estudiantes.

Los estudiantes que ingresan al modelo AA se caracterizan por su diversidad, tanto en sus antecedentes educativos y sus contextos culturales como en sus ritmos de aprendizaje. Con la metodología del trabajo por proyectos se espera que cada estudiante desarrolle sus fortalezas sin dejar de lado el currículo establecido oficialmente (MEN, 2010). Asimismo, se destaca que

Trabajar por proyectos es trabajar pensando en metas. Proponerse una meta y determinar lo requerido para cumplir, siempre planeando antes de ejecutar y buscando alternativas a las debilidades. La ventaja de trabajar por proyectos con estudiantes de primaria es que se les motiva a alcanzar una meta real, que ellos perciben como posible y cuyo proceso pueden determinar y completar por sus propios medios (MEN, 2010, p. 25).

Esta metodología de trabajo se constituye así en “un formato abierto para la indagación, entendido desde una perspectiva multicultural y contextual” (Hernández, 2002,

p. 78), según este autor, por medio de ella es posible transitar el camino que lleva de la información al conocimiento, aquí el estudiante va desarrollando una conciencia sobre su proceso como aprendiz, en donde se asume una perspectiva multicultural. Desde mi interpretación se asume una perspectiva intercultural¹⁰, donde se tiene en cuenta la presencia de múltiples perspectivas en las diferentes situaciones que se abordan, haciéndose posible cuestionar las diversas miradas que se tienen de la realidad y del contexto, miradas que han podido ser asumidas como algo natural y neutral, sin tener en cuenta que estas responden a unos intereses y generan exclusiones en la sociedad. Esta metodología de trabajo, vista desde la interculturalidad, permite: identificar la diversidad de perspectivas, cuestionar la objetividad del conocimiento (entendiendo que en el entorno escolar se favorecen unas temáticas sobre otras y se privilegian unas formas de poder donde hay grupos sociales excluidos), rescatar las voces excluidas del conocimiento oficializado y del currículo y comprender que hay distintas formas de aprender (Hernández, 2002).

Analizando específicamente los proyectos propuestos en los módulos de AA, estos tienen cuatro fases: planeación, ejecución, socialización del producto y evaluación. En la fase de *planeación*, tanto el docente como los estudiantes, analizan el proyecto, preparan los insumos requeridos y estructuran el plan de trabajo para su desarrollo; en la fase de *ejecución* se desarrollan las actividades que se proponen en el módulo, realizando los ajustes que se consideren pertinentes; en la fase de *socialización del producto* se hace partícipes a diferentes miembros de la comunidad educativa y se les presenta el producto, se socializan los aprendizajes y se expone cómo se desarrolló todo el trabajo, la idea es recoger las valoraciones y la retroalimentación de los invitados, de manera que estas aporten a la evaluación del proceso; en la fase de *evaluación* se debe tener en cuenta tanto la valoración del proceso de aprendizaje como la reflexión sobre el camino que se recorrió para desarrollar el proyecto. Estas cuatro etapas no necesariamente se dan de manera secuencial, pues el trabajo por proyectos se caracteriza por ser dinámico, es posible que la

¹⁰ Desde Sacavino y Candau (2015), lo multicultural implica el reconocimiento de las diversas culturas que conforman una sociedad, es visto como “un dato de la realidad (puesto que vivimos en sociedades multiculturales)” (p. 48). Por otro lado, la interculturalidad favorece el diálogo y la interacción “consideramos el interculturalismo como un enfoque que afecta la educación en todas sus dimensiones, que favorece una dinámica de crítica y autocrítica, y que valora la interacción y la comunicación recíprocas entre los diferentes sujetos y grupos culturales” (p.49).

planeación deba retomarse y reestructurarse en el momento de la ejecución, así como la evaluación que se encuentra presente en todo momento (MEN, 2010). En síntesis,

Se puede decir que el trabajo por proyectos en el Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje permite abrir espacios constantes de reflexión y de retroalimentación, desarrollar la habilidad para resolver problemas y ejecutar tareas complejas, mejorar la capacidad de trabajar en equipo y fortalecer a los estudiantes a nivel cognitivo, metacognitivo y socioafectivo (MEN, 2010, p.29).

Siguiendo con la línea esbozada por los autores citados anteriormente, que hablan del trabajo por proyectos, con el cual se espera que las situaciones de aprendizaje vinculen la escuela con la vida, se hace interesante esbozar la secuencialidad en las temáticas de los proyectos propuestos en AA, desde allí se puede ver dicha relación, escuela – vida, y es aquí cuando cobran sentido la EpA y la evaluación auténtica, pues los estudiantes desarrollan procesos que tienen aplicación dentro y fuera de la escuela, ellos aprenden a desarrollar habilidades individuales y grupales que están vinculadas con contextos reales de aprendizaje.

En la última cualificación del modelo AA que se realizó en el año 2010, con el apoyo de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani – FIPCAM, se definió una línea temática y una propuesta curricular que, estructurada a partir del trabajo por proyectos, propone las siguientes temáticas para cada uno de ellos:

Proyecto N°1: *¿Quién soy yo?* Aquí se busca guiar al estudiante hacia el reconocimiento de su identidad.

Proyecto N°2: *La escuela espacio de convivencia.* Desde la propuesta de este proyecto se fomenta el reconocimiento de la escuela como espacio que favorece la diversidad y se mira a esta institución como un legado material e inmaterial.

Proyecto N°3: *El lugar donde vivo.* En este proyecto se propicia un reconocimiento del lugar que se habita (barrio, pueblo, vereda) teniendo en cuenta necesidades y situaciones problemáticas con el fin de elaborar propuestas de solución.

Proyecto N°4: *Mi municipio*. Las actividades propuestas en este proyecto permiten reconocer el municipio desde lo político, lo geográfico, lo ambiental, lo cultural y lo económico y se analiza el rol que tiene cada ciudadano frente al cuidado de los espacios.

Proyecto N°5: *La Colombia de todos nosotros*. En este proyecto se reconocen las características geográficas, socioeconómicas, culturales e históricas del país. Se analiza también la pluriculturalidad que caracteriza a Colombia.

Proyecto N°6: *Operación salvar la tierra*. Aquí las actividades de aprendizaje están enfocadas en las problemáticas que afectan el medio ambiente, se busca propiciar reflexiones y actividades que sensibilicen a la comunidad sobre la responsabilidad que cada habitante tiene frente al cuidado de los recursos naturales.

La anterior es la secuencialidad temática que se desarrolla, con el aval del MEN y por medio de los módulos de AA, en todas las aulas de Colombia donde se implementa este modelo.

Es así como la propuesta temática y curricular abordada en AA, muestra un interés por crear situaciones significativas de aprendizaje a partir de contextos reales de intervención donde los estudiantes tienen un papel protagónico en la lectura del espacio que se habita y en la creación de propuestas que permitan mejorarlo. Asimismo,

El modelo AA busca que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para ser promovidos a sexto grado, centrando la atención en el fortalecimiento de la autoestima y en la recuperación de la confianza en sí mismos. Así, a través del desarrollo de los proyectos, los estudiantes reconocen sus capacidades para aprender y actuar en diferentes contextos: en el hogar, en la escuela y en la comunidad (MEN, 2010, p. 9).

Este aspecto se va a convertir en algo crucial a la hora de analizar las prácticas evaluativas que se dan en el grupo de AA con el que realicé el trabajo de campo del presente ejercicio de indagación, pues el modelo está pensado para que los estudiantes en extraedad se reconcilien con la escuela y logren superar su fracaso escolar. Los jóvenes que son acogidos en este programa de educación flexible se caracterizan por “tener dificultades en su desempeño académico y en la convivencia escolar, haber repetido varios años e

incluso haber abandonado la escuela por desmotivación frente al proceso de aprendizaje” (MEN, 2010, p. 9). AA busca fortalecer el componente socioafectivo y para ello: se trabaja sobre el fortalecimiento de su autoestima, se busca el desarrollo de su capacidad de resiliencia, orienta a los jóvenes para la construcción de sus proyectos de vida. Con la propuesta temática y metodológica del programa se busca fortalecer la autoestima, a partir del trabajo propuesto en los proyectos, el estudiante puede asumir su proceso de aprendizaje con autonomía, se promueve la autoevaluación de sus avances, de manera que se dé cuenta de los diferentes logros que va obteniendo, se busca que se autoconozca, de manera que identifique cuáles son sus fortalezas y sus dificultades.

6. Metodología

En el planteamiento del problema de esta investigación se menciona que las prácticas evaluativas llevadas a cabo en el aula regular todavía responden, en gran medida, a aspectos memorísticos, propios de la evaluación sumativa que se realiza al finalizar un proceso de enseñanza. De este modo, se sugiere estudiar el modelo Aceleración del Aprendizaje, cuya propuesta curricular se estructura desde la metodología del trabajo por proyectos, donde la evaluación se piensa como un proceso constante vinculado a la resolución de problemas contextualizados, aquí la participación, la autorregulación y la autonomía de los estudiantes son aspectos centrales.

Este ejercicio investigativo surge de la inquietud por la evaluación en el trabajo por proyectos, pues se ha identificado que, aunque esta metodología de trabajo fue propuesta por Kilpatrick en el año 1918, aún no hay claridad con respecto a algunas de sus características esenciales, de hecho se ha dificultado su implementación en los entornos escolares y, desde las particularidades evaluativas que se favorecen en esta metodología, podrían fortalecerse las prácticas desarrolladas en la educación regular. Es por ello que en este trabajo se abordan las características de la evaluación desde la metodología del trabajo por proyectos enfocada, específicamente, desde el modelo AA y se resaltan algunas de sus prácticas evaluativas, mostrando que estas podrían implementarse también en la educación básica y media regular.

Esta indagación, de carácter cualitativo, se apoya en el paradigma interpretativo, pues lo que se busca es analizar y comprender una realidad específica por medio de la observación y la descripción de unos hechos (Ricoy, 2006). Según Ricoy (2006), este paradigma tiene como antecedentes la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnografía, etc., y se considera a Husserl como su fundador. Las investigaciones enfocadas desde este paradigma observan una realidad sin buscar generalizaciones, se analiza al sujeto desde su interacción con un contexto específico, se trata de un ejercicio situado, que ubica al observador (investigador) en un entorno definido, aquí se “estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 49).

Para el caso específico del presente proceso investigativo, se trata de identificar y describir las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en un grupo donde se implementa el modelo AA, con el fin de estudiar cómo se concibe la evaluación y cuáles son los alcances que esta tiene en el trabajo por proyectos. Teniendo en cuenta que esta búsqueda se realiza con un solo grupo de AA, la investigación, metodológicamente, se enfoca en el estudio de caso. Stake (1999) menciona que “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

Siguiendo esta misma línea, Yin (citado en Jiménez y Comet, 2016) señala que “el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (p.2), desde este enfoque metodológico, se busca dar respuesta al cómo y por qué ocurren determinados hechos “focalizando a los fenómenos en estudio desde múltiples perspectivas, haciendo que la exploración sea en forma más profunda y el conocimiento obtenido sea más amplio” (Jiménez y Comet, 2016, p.9). Este enfoque se distingue porque analiza las situaciones desde su entorno real y es posible establecer un nexo entre el fenómeno y el contexto en el que este se desarrolla, para su estudio se pueden utilizar diferentes instrumentos en la recolección de la información, estos pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos.

Es importante resaltar que el estudio de caso no busca construir generalizaciones, no se pretende, a partir de un caso, comprender otros casos, la principal obligación de este tipo de estudios es comprender el caso específico que se analiza (Stake, 1999). Según este autor, un caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema; el estudio de un caso se piensa como un análisis riguroso que, desde diversas perspectivas, estudia un fenómeno.

Metodológicamente esta investigación se desarrolló en varios momentos, en el primero de ellos se realizó un rastreo documental, aspecto esencial en cualquier tipo de investigación. Como lo expone Valencia (s.f), a través de la revisión documental es posible rastrear las investigaciones que se han realizado previamente y que aportan al campo en el que se desarrolla un proceso de indagación, permite demarcar y especificar el tema a

analizar y ayuda a identificar autores que aportan a la configuración de un marco de referencia sólido, además, es esta revisión documental la que permite estructurar el estado del arte en la investigación a realizar. Este primer ejercicio de revisión de documentos aportó en la definición de un marco de referencia para analizar la política pública en evaluación, de manera que se identificaron cuáles son las concepciones que se tienen de la evaluación desde el Ministerio de Educación Nacional y cómo esta concepción se ha venido modificando a partir de los decretos 1860 de 1994, 230 de 2002, 1290 de 2009, de los Estándares Básicos de Competencias (2006) y de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017), aquí también se analizó cómo esta política pública se refleja en la fundamentación del modelo AA, identificando cuáles son las conexiones que se pueden establecer entre dichas concepciones y los principios de la EpA.

En segundo lugar, se hizo el estudio de caso; para este momento de la investigación se eligió un aula donde se implementa este modelo de educación flexible, el proceso de indagación se realizó en el grupo de AA de la Institución Educativa Los Gómez¹². Se escogió este grupo porque, luego de visitar varias instituciones donde se cuenta con aulas de AA, se identificó que en la I.E. Los Gómez el modelo funciona de acuerdo a sus criterios y principios; se evidencia la apropiación de sus conceptos esenciales, pues se ponen en escena principios básicos de AA como lo son: el reconocimiento de la diversidad, el respeto por la participación de cada uno de los estudiantes y el reconocimiento de sus contextos y sus particularidades; es así como se evidencia que, en esta puesta en escena, los estudiantes han ganado en autonomía, autorregulación y participación, aspectos fundamentales a la hora de analizar y hablar de EpA.

Para el estudio de este contexto escolar, se hicieron entrevistas a profundidad. Taylor y Bogdan (1992) mencionan que las entrevistas a profundidad son entendidas como frecuentes encuentros presenciales entre el investigador y los informantes, estos encuentros buscan comprender las perspectivas que tienen los informantes en relación con un determinado fenómeno. Las entrevistas a profundidad son similares a una conversación entre iguales, no se trata meramente de un intercambio formal entre preguntas y respuestas. Como en esta investigación lo que se busca es comprender la realidad que se vive en un

¹² En adelante I.E. Los Gómez.

aula de AA, estas entrevistas a profundidad se realizaron a la docente que orienta el grupo de AA de la I.E. Los Gómez y a algunos de los estudiantes que hacen parte de él. En el aula se realizó una observación participante con el fin de identificar y describir las prácticas evaluativas que se desarrollan en el grupo, esta observación participante la plantea Jociles (2016) como una estrategia que permite “reconstruir las prácticas sociales desarrolladas por agentes específicos en los contextos (espaciales, temporales, sociales) en que éstas se generan y desarrollan; prácticas que conforman los procesos concretos de producción de los fenómenos socioculturales que se busca conocer” (p.115). Desde la observación participante fue posible acercarse a las situaciones que se viven en esta aula de AA. Adicionalmente, con los estudiantes se realizó un grupo focal, donde se reflexionó y se conversó sobre la forma como se trabaja en el aula de clase, identificando lo que entienden ellos por evaluación, mencionando el tipo de evaluaciones que les realizan y describiendo las actividades que deben entregar de manera periódica. Escobar y Bonilla (2009) definen el grupo focal como una técnica de recolección de información a partir de una entrevista semiestructurada que se desarrolla de manera grupal, esta entrevista gira en torno a una temática definida por el investigador, según estas autoras “el propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (p. 51), este espacio se desarrolló con todos los estudiantes del aula, sin embargo, la participación fue voluntaria, no todos pidieron la palabra para intervenir y dar respuesta a las preguntas propuestas.

En un cuarto momento, se sistematizó la experiencia teniendo en cuenta la información emergente de las observaciones, las entrevistas, el grupo focal con estudiantes y la revisión documental, rastreando categorías de estudio relevantes que permitieran dar cuenta de las prácticas evaluativas presentes en esta aula, de manera que fuera posible identificar cómo se concibe la evaluación en el trabajo por proyectos y cómo esta se refleja en el modelo AA para, posteriormente, identificar cuáles de estas prácticas evaluativas podrían ser implementadas en la educación regular, de modo que, a partir de ellas, se puedan fortalecer los procesos que se dan en los espacios escolares.

Cada proceso de investigación se constituye en una selección y construcción de significados. Desde que se inicia el trabajo de campo, a partir de lo que se decide observar

y teniendo en cuenta la forma como se recoge la información, se está analizando, interpretando y configurando un sentido sobre lo que se encuentra en el campo específico que se estudia. Según Simons (2011) “cuando nos ponemos a organizar los datos identificamos en ellos categorías o ideas, buscamos temas y patrones, decidimos qué datos incluir como pruebas de la historia que se está desarrollando. Somos claramente nosotros quienes damos sentido” (p. 167), y esto muestra unos intereses y unas motivaciones a la hora de investigar. Desde el mismo momento en que se inicia el ejercicio de indagación se recogen unos elementos teóricos y experienciales que ayudan a enfocar la mirada y a delimitar unas categorías para el estudio, estas ayudan a interpretar y a recoger la información que se encuentra en el trabajo de campo.

Para el estudio de la información que fue emergiendo, primero realicé la transcripción de las entrevistas y tomé los escritos producto de las observaciones directas llevadas a cabo en el aula de clase, luego de releer esta información identifiqué elementos vinculados con mi búsqueda inicial que me permitieran rastrear categorías y temas clave que me llevaran a comprender los aspectos esenciales de las prácticas de aula desplegadas cotidianamente en el grupo de AA donde desarrollé mi trabajo de campo. En este primer ejercicio de comprensión, logré rastrear algunos aspectos relacionados con mis categorías iniciales y surgieron otras categorías que, aunque no estaban directamente enlazadas con mi tema de indagación, sí contribuían en su comprensión. Una vez tuve la selección de temas y categorías, relacioné los datos por medio de comparaciones que me permitieran agrupar la información y establecer nexos con los conceptos y teorías para la redacción del informe final de investigación.

Teniendo en cuenta que este ejercicio de indagación se realizó con sujetos que hacen parte de un contexto determinado, con unas experiencias y vivencias particulares, se partió del respeto por las voces, los puntos de vista y las posturas de las personas que participaron en el estudio, por ello al iniciar la investigación se les pidió un consentimiento informado, tanto a directivos de la I.E. Los Gómez como a la docente del modelo y a los acudientes de los estudiantes, donde se les contextualizó sobre los objetivos, los alcances y la metodología con la que se realizaría el ejercicio investigativo. Siempre se propendió por la transparencia en el uso de la información y se buscó que los informes escritos, a partir de

las intervenciones de los participantes, fueran leídos por la docente para reconocer que su punto de vista efectivamente se estaba recogiendo allí, en este aspecto también se hizo esencial distinguir cuál fue mi lugar de enunciación como investigadora y cuál fue la perspectiva con la que analicé el problema de investigación para, al identificar esto, reconocer cuál es la perspectiva de análisis que se privilegió en el trabajo de indagación.

6.1.Contextualización de la Institución Educativa Los Gómez

La Institución Educativa Los Gómez se encuentra ubicada en la vereda Los Gómez del municipio de Itagüí, tiene dos sedes; la principal, que se encuentra en esta vereda y una sede más pequeña, que se encuentra ubicada en la vereda Ajizal. En la institución se ofrece educación formal en los niveles preescolar, básica, media y formación por CLEI, se cuenta, además, con los programas Brújula y Aceleración del Aprendizaje, modelos educativos flexibles pensados para acoger a la población en extraedad que no ha logrado finalizar su proceso de educación primaria.

Según se menciona en el PEI de la Institución, la comunidad de este sector está conformada, en un alto porcentaje, por personas desplazadas de varios municipios del departamento de Antioquia y de algunos barrios de los municipios que hacen parte del Valle de Aburrá. En su mayoría, se trata de familias monoparentales, con madres cabeza de familia. Esta institución se caracteriza por una alta fluctuación en la población, pues, por situaciones económicas y sociales, en las familias hay constantes cambios de residencia. Muy pocos padres de familia se encuentren empleados de manera formal; las actividades económicas principales del sector se encuentran en las ventas informales, el servicio doméstico, los oficios varios y un bajo porcentaje vive de la agricultura.

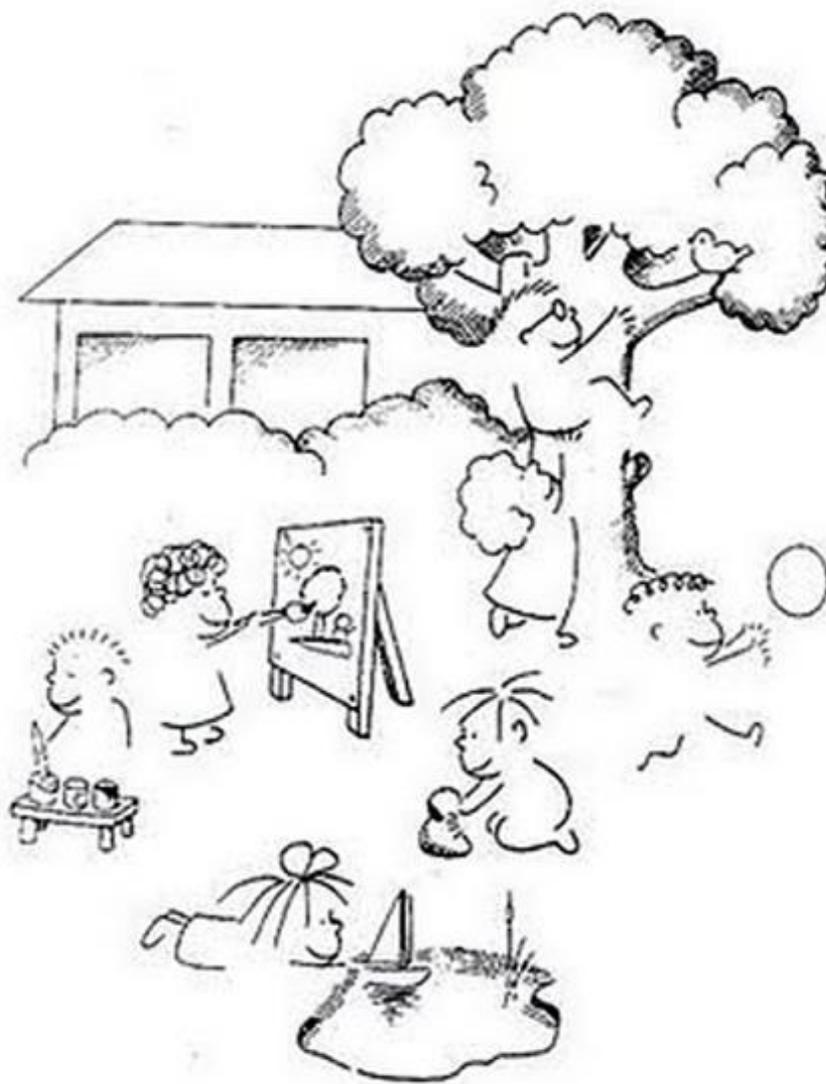
La Institución tiene una política de inclusión, allí se busca orientar procesos educativos que tengan en cuenta las diversidades de los estudiantes, creando estrategias que les permita el acceso, la permanencia y la promoción en el entorno escolar. En esta política de inclusión se encuentran inscritos los programas Brújula y Aceleración del Aprendizaje, programas de educación flexible que acogen a estudiantes de básica primaria en extraedad con el fin de nivelarlos y posibilitar su continuidad en la educación básica regular; las

docentes de estos dos programas hacen parte del comité de inclusión con el que cuenta la Institución.

Ahora, el grupo de AA, con el que se realizó este ejercicio de indagación, se encuentra conformado por veintinueve estudiantes, once mujeres y dieciocho hombres. Sus edades oscilan entre los diez y los quince años. Doce de los estudiantes vienen promovidos de Brújula, siete estudiantes el último año que aprobaron fue tercero y los otros once estudiantes el último año que aprobaron fue cuarto. El nivel de repitencia que han tenido en los diferentes grados de la primaria es alto y hay una extraedad marcada debido a esta repitencia y a los desplazamientos y cambios de residencia que se han vivido al interior de sus familias. Los estudiantes presentan una gran diversidad en el desarrollo de sus habilidades y esto tiene repercusiones en las formas como se orienta la evaluación al interior del aula y lleva a que, necesariamente, se deban seguir estrategias diferenciadas a la hora de valorar los procesos desarrollado por ellos, en este punto adquieren gran relevancia las diferentes modalidades de evaluación.

Hoy más que nunca la evaluación debe constituir un proceso más que un suceso y, por tanto, interesa obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que en los resultados o productos.

Ahumada, 2001.



*Figura 4. ¿Cuál de ellos está sordo?*¹³

¹³ Tonucci, F. (2008). ¿Cuál de ellos está sordo? En: *Frato, 40 años con ojos de niño* (p.163).

7. Análisis y hallazgos

Este capítulo se divide en cuatro apartados; el primero de ellos se ocupa de analizar los planteamientos de la política pública en evaluación, expuestos por el MEN, en los tres decretos de evaluación que se han expedido luego de la Ley General de educación (1994); el segundo aborda las propuestas planteadas por el modelo AA para desarrollar la evaluación en el aula y expone las prácticas evaluativas llevadas a cabo en el grupo de AA donde se realizó el trabajo de campo de esta investigación; el tercero muestra algunas estrategias que, desde la metodología del trabajo por proyectos, apuntan a que la enseñanza y la evaluación se aborden teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes en cuanto a sus intereses, sus estilos y sus ritmos de aprendizaje y, por último, el cuarto apartado presenta algunos aspectos que se pueden tener en cuenta a la hora de llevar a cabo procesos evaluativos en el entorno escolar.

7.1. Política pública en evaluación y su conexión con la EpA

Dentro de este ejercicio de indagación me interesa reflexionar sobre la evaluación y las diferentes concepciones que de esta se tiene en los documentos del MEN, en el Modelo AA y en la práctica de aula de AA de la docente con quien realicé el trabajo de campo.

Es importante aclarar que el trabajo de campo realizado en este proceso investigativo se desarrolló en el grupo de AA de la I.E. los Gómez, tuvo una duración de cuatro meses, asistí desde febrero hasta junio, los días martes y jueves; estos días estuve durante toda la jornada escolar de los estudiantes (6:30 a.m. a 12:00 m), fue un ejercicio de observación con una participación pasiva. A partir de esta observación, me interesaba identificar las prácticas evaluativas que se llevaban a cabo en el aula, sin embargo, en este ejercicio, a partir del trabajo de campo, se vio la incidencia de diversos aspectos a la hora de pensar los procesos evaluativos, por ello, el análisis presentado aquí no se restringe únicamente a las prácticas evaluativas, sino que muestra un interés por analizar aquellas interacciones que, sin estar directamente vinculadas con la evaluación, contribuyen para que esta se fortalezca

y se genere un espacio donde se hace posible desarrollar los procesos educativos en un clima de confianza, interacción y participación que favorece los procesos de aprendizaje.

Para iniciar este ejercicio de análisis, me parece relevante estudiar la política evaluativa por la que se rige la educación básica y media en Colombia, observando cómo esta se refleja en el modelo AA y cuál es el vínculo que esta política tiene con los postulados de la EpA y la evaluación auténtica. Es importante mencionar que en ninguno de los decretos de evaluación propuestos por el MEN se han dado directrices para la evaluación y la promoción en los modelos de educación flexible; en el Decreto 230 de 2002 y en el Decreto 1290 de 2009, se menciona que estos se rigen por parámetros distintos y se respetan sus particularidades, por esto no es obligatorio que se acojan a lo que se propone en estos dos decretos para la educación básica y media regular; aun así, varios de los elementos que en estos decretos se sugieren para el aula regular, son tenidos en cuenta a la hora de proponer la evaluación para las metodologías de educación flexible.

El Decreto 1860 de 1994 reglamenta algunos aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley 115 de 1994, desde allí se plantean varias propuestas que me interesa retomar para este ejercicio de indagación, entre ellos se habla de la forma como se estructuran los ciclos de la educación formal, se proponen los proyectos pedagógicos como una estrategia para llevar a cabo la enseñanza obligatoria y se contempla la evaluación y la promoción de los estudiantes, estos elementos, que se encuentran relacionados con mi tema de estudio, esbozan unas ideas que dan la posibilidad de pensar el trabajo por proyectos e invitan a generar estrategias que reconozcan y den lugar al rol activo de los estudiantes en su proceso formativo. A continuación, se realizará un esbozo de estas ideas expuestas en el presente decreto.

Cuando en el Decreto 1860 se habla de la forma como se estructuran los ciclos en la educación formal, se da autonomía a los centros educativos para definir los rangos de edad que se tendrán como referente en los estudiantes a la hora de cursar los diferentes grados de la educación obligatoria. Allí se dice que los estudiantes que se encuentran por fuera de estos rangos de edad pueden acogerse a los diferentes programas de nivelación ofrecidos en los centros educativos; desde aquí, se contempla la extraedad como una situación presente en el sistema educativo colombiano y se sugieren estrategias que permitan superar el

desfase entre la edad y el grado que se cursa. El modelo flexible AA, es una de estas metodologías flexibles pensadas con el fin de nivelar este desfase y la realidad colombiana ha mostrado que, por diferentes situaciones sociales, después de casi 20 años de funcionamiento del modelo AA, aún no se logra superar por completo el fenómeno de la extraedad. A las instituciones que ofrecen esta metodología educativa, cada día llegan niños y jóvenes para ser acogidos en estas aulas, incluso, en varios municipios del Área Metropolitana se está fortaleciendo el programa Caminar en Secundaria, metodología flexible cuyo objetivo es superar la extraedad en la básica secundaria (sexto a noveno).

La siguiente tabla muestra los rangos de referencia que permiten establecer cuándo un estudiante se encuentra en extraedad para cursar algún grado de la básica primaria:

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
7 años					
8 años					
9 años					
10 años					
11 años					
12 años					
13 años					
14 años					
15 años					
16 años					
17 años					

Figura 5. Edades de referencia para establecer la extraedad en básica primaria

De esta manera, un estudiante que se encuentra cursando o que cursó y aprobó segundo grado y que tiene 11 años, se encuentra en extraedad porque la máxima edad esperada para cursar segundo grado es 9 años; en cambio, un estudiante que tenga 11 años y esté cursando cuarto grado, no se encuentra en extraedad (MEN, 2010, p.8).

Por otro lado, en el artículo 36 de este Decreto, se proponen los proyectos pedagógicos como

(...) una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada (MEN, 1994, p. 19).

Desde esta concepción de los proyectos pedagógicos puede establecerse una conexión entre el trabajo por proyectos y la propuesta de la evaluación auténtica, pues se busca propiciar los procesos de enseñanza a partir de situaciones contextualizadas, cercanas a la vida de los estudiantes y que, de esta manera, se parta de sus intereses y motivaciones. En este decreto, que cumple 25 años, se propone que la enseñanza obligatoria se lleve a cabo por medio de proyectos pedagógicos y esta invitación encuentra resonancia con la propuesta de Kilpatrick sobre el trabajo por proyectos, de manera que los estudiantes resuelvan un problema, elaboren un producto o solucionen un caso donde tienen que analizar y vincular temáticas de diversas asignaturas, a través del estudio de los conceptos, lo que permite propiciar un aprendizaje significativo. Los proyectos pedagógicos son un pendiente que aún tiene nuestro sistema educativo y AA, un modelo que no se contempla en los decretos nacionales, tiene mucho para enseñarnos alrededor de esta metodología de trabajo y de las posibilidades que nos puede ofrecer.

Ahora bien, en el Decreto 1860, específicamente en el capítulo VI, se exponen algunos elementos para analizar la evaluación y la promoción de los estudiantes en la educación básica y media. Aunque los artículos que se proponen en este apartado fueron derogados por el artículo 15 del Decreto 230 de 2002, me interesa retomar algunos de estos aspectos con el fin de encontrar diferentes antecedentes en las concepciones de evaluación que propone el MEN, identificando las variaciones que estas han tenido, de modo que sea posible analizar los planteamientos que han permanecido y los que han tenido variaciones a partir de los tres decretos de evaluación que ha propuesto el MEN (1860, 230, 1290).

El Decreto 1860 habla de que la evaluación “será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características” (p.22), allí se señalan unos fines de la evaluación, entre estos se encuentran:

1. Favorecer el desarrollo de capacidades y habilidades.
2. Identificar características particulares en los estudiantes, relacionadas con los intereses, los ritmos y los estilos de aprendizaje.
3. Ofrecer al estudiante oportunidades para aprender de sus aciertos y de sus errores.
4. Brindar información al docente para reorientar o fortalecer su práctica pedagógica (MEN, 1994).

Así, se puede observar que en este decreto se contemplan, de manera indirecta, la autoevaluación y el seguimiento que el estudiante hace a su propio proceso, esto es algo importante pues se establece una conexión entre la autoevaluación y la heteroevaluación; el estudiante reconoce su proceso y aprende de él y el docente evalúa para conocer las particularidades de sus estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje, para analizar hasta dónde se deben mantener o modificar las acciones de su práctica pedagógica. Se trata de una evaluación que se aleja de la mera calificación, es un proceso dialógico donde convergen docentes y estudiantes, en esto se encuentra una fuerte relación con los postulados de la EpA, pues en ambos casos se habla de la evaluación como un proceso permanente que se planea y está presente durante todo el ciclo formativo.

En este decreto, igualmente, se aboga por un tipo de evaluación que favorezca la comprensión, el análisis y la discusión, donde se evidencie la asimilación de conceptos, dejando de lado las pruebas que busquen la mera reproducción memorística de nombres, fechas o datos (MEN, 1994), otro punto de convergencia entre este documento público, la EpA y la evaluación auténtica, ya que los tres se alejan de la mera reproducción memorística, otorgándole principal relevancia al proceso de comprensión.

Por otro lado, en el artículo 4° del Decreto 230 de 2002, se señalan los siguientes propósitos de la evaluación:

1. Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos

- por parte de los educandos.
2. Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media.
 3. Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios.
 4. Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios (MEN, 2002, p. 2).

En estos objetivos no se plantea de manera explícita la evaluación como un proceso constante donde el estudiante también tiene un rol activo. Si bien en el artículo 5° se menciona que al finalizar cada período académico (cuatro en total), se entregarán informes detallados a los padres de familia donde se especifiquen las fortalezas y las debilidades de los educandos y se plantearán estrategias para mejorar, no es posible identificar el rol que va a tener el estudiante en su proceso evaluativo, da la sensación de que el rol evaluativo lo tendrá el docente, es el docente quien evalúa y quien propone las estrategias para que el estudiante mejore en su proceso. En este aspecto se lee un retroceso con respecto al decreto anterior, donde se enuncia explícitamente un interés para que los estudiantes identifiquen sus aciertos y sus errores y aprendan de ellos.

En este decreto, cuando se habla de la evaluación académica institucional, se identifica una preocupación por la calidad académica, pero el concepto de calidad no se especifica, no hay claridades con respecto a lo que está entendiendo el MEN cuando aborda este término, se habla de unas *metas de calidad* que debe proponerse cada establecimiento educativo, pero no se aclara a qué hace alusión este concepto. Si se analiza el afán porque se reduzca el porcentaje de repitencia a solo el 5% del total de los estudiantes matriculados en cada grado, se puede leer entre líneas que el concepto de calidad está relacionado con el porcentaje de promoción; algo así como *una institución ofrece una educación de calidad en la medida en que más estudiantes sean promovidos al año siguiente*. En este punto, nos encontramos con una falacia del sistema educativo porque no se están contemplando todas las complejidades que están presentes en el ámbito escolar y, prácticamente, se deja toda la responsabilidad a la evaluación, sin tener en cuenta todos los elementos por los que esta se

encuentra atravesada. También, se puede evidenciar un interés por obtener buenos resultados en las pruebas censales; desde este decreto, se da libertad a las entidades territoriales para que contraten los servicios de instituciones que apliquen evaluaciones académicas censales. Según lo que se expone allí, “sus resultados deberán ser analizados tanto por las entidades territoriales, como por los establecimientos individuales con el propósito de tomar las medidas de mejoramiento necesarias” (MEN, 2002, p. 4). Desde aquí empieza a percibirse una preocupación muy marcada por las pruebas estandarizadas, los resultados de los estudiantes y los comparativos que, de acuerdo a estos resultados, se pueden establecer entre las diferentes instituciones educativas. Nuevamente hay una conexión aquí con el concepto de calidad que se quiere promover; una calidad que se lee a partir de los resultados en la evaluación, tanto en la evaluación reflejada en la promoción de estudiantes, mencionada líneas atrás, como en los resultados que muestran las evaluaciones masivas estandarizadas.

Ya en el Decreto 1290 de 2012, que es el que rige actualmente los procesos evaluativos que se llevan a cabo en la educación básica y media regular, se mencionan los ámbitos en los que se realizará la evaluación de los estudiantes (internacional, nacional e institucional), aquí se habla nuevamente de la calidad de la educación y de esta calidad en relación con unos estándares internacionales, otra vez, queda sin explicar el concepto de calidad y se deja su interpretación a los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas masivas. En los tres decretos de evaluación, relacionados aquí, aparece una preocupación por la calidad y se da libertad a las instituciones educativas para que sean ellas quienes construyan este concepto y definan los criterios que deben seguir para su realización, pero esta, al parecer, se entendió de manera generalizada en relación con los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones. Asimismo, se fue consolidando un afán por comparar y jerarquizar a las instituciones educativas a partir de los resultados en pruebas masivas. Con respecto a las etiquetas que se construyen a partir de los resultados en la evaluación, Santos (1996) afirma:

Este ejercicio enmascara una injusticia grande, no solo por la arbitrariedad de la asignación, por el capricho atribuido (agravado por la apariencia de rigor científico), sino por la desigualdad radical de condiciones naturales y contextuales. Partir de

situaciones desiguales y pretender comparar los resultados utilizando los mismos raseros es una fórmula radicalmente injusta de ejercitar una aparente justicia (p. 22).

Desde aquí podemos ver que lo que se expone, en el Decreto 1290, como un derecho del estudiante a “ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales” (p. 4), sigue siendo algo incompleto en los procesos evaluativos de la escuela, pues solo se está teniendo en cuenta el nivel académico. En este punto, es posible relacionar varias de las patologías de la evaluación expuestas por Santos (1996),

1. Solo se evalúa al alumno.
2. Se evalúan solamente los resultados.
3. Se evalúa cuantitativamente.
4. Se evalúa competitivamente.
5. Se evalúa para controlar.
6. No se hace metaevaluación (p.17).

En la forma como se evalúa hoy, se generan etiquetas y marcas en los estudiantes. Los establecimientos y el sistema educativo, en general, no tienen en cuenta todo el proceso evaluativo ni los factores que entran a formar parte de él y, cuando se mira solo la vertiente cuantitativa, se está siendo impreciso porque no se está analizando todo lo que acompañó el proceso de evaluación que se realizó y las preguntas importantes, relacionadas con la forma como se da el proceso de aprendizaje, son dejadas de lado. De aquí la necesidad de la metaevaluación. El proceso de evaluación debe, también, ser evaluado, “un proceso riguroso de metaevaluación no solo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación” (Santos, 1996, p. 44).

El Decreto 1290 sugiere los siguientes propósitos para la evaluación institucional de los estudiantes:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.

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

4. Determinar la promoción de estudiantes.

5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (MEN, 2009, p. 1).

Aquí nos encontramos ante un decreto que se interesa por los resultados observados en los consolidados institucionales. Dentro de estos propósitos, al igual que en el Decreto 230, se desdibuja la idea de la evaluación como un proceso que se desarrolla desde la horizontalidad entre docente y estudiantes; esto, que es algo presentado por el Decreto 1860, sigue quedando como deuda en los dos decretos posteriores. En el actual decreto de evaluación se introducen aspectos nuevos cuando nos expone las responsabilidades que en este proceso tienen el MEN, las secretarías de educación de las entidades territoriales, las instituciones educativas, y se plantean los derechos y los deberes de los padres de familia y los estudiantes; incluso, para los padres de familia, uno de los deberes es participar en la definición de criterios y procedimientos de evaluación. Esta nueva integración la leo como algo interesante porque da la posibilidad de pensar la evaluación inscrita en un sistema integrado por diferentes actores, en donde cada uno de ellos debe tener un rol activo. Sin embargo, la palabra participar no aparece cuando se enuncian los derechos y los deberes de los estudiantes, algo que debería ser esencial, pues, desde esta óptica, son los estudiantes quienes están siendo evaluados.

Tener en cuenta a todo el sistema (MEN, entidades territoriales, institución, programa curricular, docente, padres de familia y estudiantes) en la evaluación permite que se identifiquen las responsabilidades que cada actor debe desarrollar en el proceso, evitando que se tenga al docente y al estudiante como los únicos responsables de los procesos evaluativos, asumiendo así que estos procesos responden a múltiples factores. Serían estos diversos actores, quienes, en conjunto y en un espacio dialógico, deberían evaluar la evaluación, pero este análisis debe ir más allá de los meros resultados, es importante analizar los alcances, las concepciones y las implicaciones que el actual sistema de evaluación está teniendo en la educación básica y media.

Desde el Decreto 1290 se da pie para pensar la evaluación inscrita en un sistema donde todos los actores que intervienen tienen distintas responsabilidades, sin embargo, aún no se logra consolidar un espacio de diálogo entre los diferentes estamentos que mire más allá de los resultados en las pruebas estandarizadas. El análisis de la evaluación se está reduciendo a los resultados que se tienen desde lo microcurricular (en los procesos de aula), no se está mirando la evaluación desde lo macrocurricular (concibiendo las políticas públicas y las condiciones reales de las instituciones educativas) y, por ende, no se tiene en cuenta el sistema en el que estas prácticas evaluativas se encuentran inscritas; se dejan de lado las circunstancias contextuales, los tiempos y las condiciones que se tienen para desarrollar los diferentes procesos evaluativos.

Asimismo, analizando el concepto *educación de calidad*, tan de moda actualmente en la educación, me parece interesante retomar las palabras de Jurado (2012) cuando propone que

(...) una educación con calidad es aquella que propende por satisfacer los requerimientos, expectativas e intereses académicos e integrales de los sujetos para aprender a vivir en sociedad. Asimismo, las condiciones apropiadas relacionadas con el bienestar común de la comunidad docente en todos sus aspectos, tanto de formación como de condiciones socioeconómicas, están asociadas con un criterio de calidad, así como también las infraestructuras arquitectónicas y tecnológicas (p.15).

La calidad es algo atravesado por elementos que van más allá de los procesos evaluativos, tanto los que se desarrollan en el aula como los que se dan a partir de pruebas estandarizadas; este concepto es amplio y está en relación directa con aspectos políticos y económicos que se traducen en posibilidades formativas y de acceso a los recursos para docentes y estudiantes.

Por otro lado, los Estándares Básicos de Competencias (2006)¹⁴, en conjunto con los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017)¹⁵, ambos documentos emitidos por el MEN, se constituyen en referentes públicos para la educación básica y media, inscritos en una

¹⁴ Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, en adelante EBC.

¹⁵ Derechos Básicos de Aprendizaje, en adelante DBA.

política evaluativa cuyo interés es, principalmente, consolidar unos puntos de referencia comunes que permitan dar una directriz a la hora de estructurar los planes de estudio y, por ende, las pruebas masivas,

(...) con los estándares de calidad, se puso en marcha un sistema de calidad, cuyos ejes complementarios giran en torno a las evaluaciones censales y a la aplicación de planes de mejoramiento en las instituciones educativas, con el único objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes colombianos (MEN, 2006, p. 6).

Como se ve, los EBC surgieron en Colombia a raíz de una preocupación por los bajos niveles del país en las pruebas censales. En ese momento se consideró que una de las razones del bajo rendimiento era la falta de unos estándares que permitieran dar orientaciones a cada institución educativa y a cada docente para la enseñanza del saber disciplinar. De manera que, en consecuencia, la falta de estándares hacía que no existiera claridad entre lo que se quería lograr y el nivel en el que se encontraban los estudiantes. Entonces, el MEN para dar solución a esta problemática, y enmarcado, como dije, en una política de la evaluación por medio de las pruebas estandarizadas, estructuró los EBC, con los que se pretendía dar mayor concreción a los Lineamientos Curriculares, publicados en el año 1998. De este modo, cada institución educativa tendría unos referentes claros para reestructurar su PEI y sus planes de estudio. Esta iniciativa, en su momento, se mostró como una política educativa que buscaba generar equidad en el ámbito escolar, pues todos los estudiantes de un mismo grado, aprenderían los mismos conocimientos y habilidades sin importar el contexto en el que se encontrarán, por ende, estos EBC, que según el MEN son comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, favorecerían la movilidad de estudiantes entre los diferentes centros educativos. Sin embargo, esto no ha sido del todo cierto, pues los EBC, al parecer, no se comprendieron a cabalidad en los establecimientos educativos y, aun cuando en algunas instituciones se estructuraron planes de estudio por competencias, esto no representó cambios significativos en los resultados de las pruebas masivas, a pesar de que este era el principal objetivo.

Es así como, en los EBC, nuevamente, se retoma la noción de calidad, concepto asociado a los resultados que presentan los estudiantes. En la introducción de este documento, se expone la preocupación del MEN porque la educación no estaba siendo el

motor de crecimiento del país, pues “no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aún a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad” (MEN, 2006, p. 8), retomando esta idea es válido preguntarse ¿quiénes son esos grandes sectores de la sociedad a los que hay que satisfacerles sus necesidades? Es posible inferir que, con esta idea, se alude al ámbito económico; no se están satisfaciendo las necesidades de un entorno laboral que ha creado unas demandas para el sistema educativo, asimismo, se plantea la idea del estudiante como *ser productivo*:

Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes (MEN, 2006, p. 8).

Entonces, se trata de estructurar una educación universal que permita a los estudiantes, una vez egresen del sistema educativo, ser productivos en el medio laboral y, de alguna manera, retribuir esa formación que se les dio. Vista así, la educación está instrumentalizada. Por otro lado, esta medición que se hace desde las pruebas masivas es injusta porque pretende homogeneizar a todo el sistema escolar, público y privado, sin tener en cuenta las realidades contextuales que rodean el acto educativo y, de este modo, el Estado, por medio de sus pruebas, se convierte solo en alguien que supervisa y vigila el proceso educativo, y se queda a un lado a la hora de pensar estrategias que consoliden un ambiente escolar favorecedor de los aprendizajes significativos en los estudiantes, pues los EBC, a partir de lo argumentado por Bustamante (2011), se introducen como referentes para la evaluación y no para la formación.

Desde los EBC se reduce la noción de competencia a un “saber hacer en contexto”, se asume, por lo que allí se expone, que ese “hacer” debe ser medible, verificable por medio de las pruebas masivas. Bustamante (2011) nos invita a preguntarnos cómo es posible medir las competencias por medio de las pruebas estandarizadas, cómo se podría hacer realmente visible y medible una competencia. Aquí me permito retomar lo que propone

Mejía (2011) cuando expone que la noción de competencia lo que hace es poner lo humano al servicio de la economía; existen capacidades configuradoras de lo humano que no se pueden medir ni comparar, por ende, ¿cómo pasarlas por el tamiz de la concepción de competencia propuesta por el MEN y cómo medirlas en las pruebas Saber?

Siguiendo la línea de los EBC, se publicaron los DBA, con una primera versión en el año 2015 y una segunda versión en el año 2017¹⁶. Estos DBA se presentan como una continuación de los EBC ya que, por medio de las evidencias que se propone en los DBA se logra dar concreción y hacer más específicos y comprensibles los Estándares. Por supuesto, también están aunados al concepto de calidad que ha defendido el MEN en su política pública:

La educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos. Presupone el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que forman a la persona de manera integral. Este derecho deber ser extensivo a todos los ciudadanos en tanto es condición esencial para la democracia y la igualdad de oportunidades (MEN, 2017, p.5).

La presentación que el MEN hace de los DBA especifica que estos se encuentran estrechamente relacionados con las pruebas Saber, lo que, según este estamento, puede ayudar a mejorar en los resultados obtenidos en las pruebas masivas. Con los DBA se empieza a nombrar como derecho lo que antes se denominaba estándar y, como se ve, ambas palabras tienen implícita la noción de obligatoriedad; tanto el estándar como el derecho son principios que se deben seguir. Igualmente, este segundo documento va vinculado con el concepto de equidad. De allí la necesidad, también, de plantear como derecho lo que antes se denominaba *estándar*.

A partir de los DBA, según lo explica el MEN, es posible estructurar caminos de enseñanza que permitan, año tras año, lograr los aprendizajes que se proponen en los EBC, estos *derechos básicos* han sido pensados para cada uno de los grados de la educación básica y media. Tanto el hogar como el colegio son responsables de que los estudiantes

¹⁶ En el año 2015 se publica la primera versión de los DBA para matemáticas y lenguaje. En el año 2017, se da a conocer su segunda versión para estas dos asignaturas y se publica la primera para transición, ciencias naturales y ciencias sociales.

desarrollen los DBA, por ello, este documento público pretende ser de fácil comprensión para los padres de familia. Se espera que los padres y acudientes los tengan como referentes para apoyar, en el hogar, el proceso educativo de sus hijos. La vinculación de los padres en el proceso escolar de los estudiantes conserva relación con el Decreto 1290, cuando plantea los deberes de los padres de familia; uno de ellos es hacer seguimiento permanente a los procesos evaluativos de sus hijos. Sin embargo, sería interesante aquí cuestionar esta idea del MEN, ¿cómo hace un padre con escaso grado de escolaridad para apoyar el proceso escolar de sus hijos? ¿Realmente con la política pública que apunta a aspectos relacionados con lo evaluativo se está respondiendo al principio de equidad? ¿En qué términos el MEN está entendiendo el principio de equidad?

Como lo plantea Bustamante (2017), cuando habla de las pruebas masivas y de estas iniciativas del MEN “para mejorar la calidad”,

Estas evaluaciones masivas son una condición de los préstamos internacionales, de la aspiración de Colombia a pertenecer a la OCDE, de la firma que el país ha dado a ciertas políticas educativas globales, lideradas por entidades multilaterales. No sobra decir que, hasta ahora, esta estrategia: a) Ha desbaratado iniciativas de procesos formativos sólidos; b) Ha introducido la pragmática del “sálvese quien pueda”; c) Ha eliminado la enseñanza a cambio de un aprestamiento para las pruebas; y d) Ha incurrido en gastos exorbitantes para obtener resultados similares, año tras año, década tras década; cabe preguntarse cuánto costó la “asesoría” para diseñar los DBA y quiénes fueron los beneficiarios¹⁷.

Para el MEN, la equidad equivale a enseñar lo mismo a todos, independientemente del contexto y las pruebas Saber, como evaluaciones masivas, son el instrumento que se utiliza para medir el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Estas pruebas se aplican periódicamente a los estudiantes de 3°, 5° y 9°, en la educación básica, y a los estudiantes de 11°, en la educación media. El ICFES¹⁸ es la entidad encargada del diseño y la

¹⁷ Bustamante, G. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje y el currículo*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/derechos-basicos-de-aprendizaje-y-el-curriculo>

¹⁸ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, fue creado en 1968 como entidad adscrita al MEN. El ICFES se encarga de realizar pruebas estandarizadas en todos los

aplicación de las pruebas. En Colombia, con la Ley 715 de 2001, esta evaluación se convirtió en una política de Estado y se introdujeron cambios en dos aspectos “en cuanto al carácter censal que debieron asumir estas pruebas y a la periodicidad con que deben llevarse a cabo” (Mariño, 2009, p.63). Sin embargo, esta evaluación olvida considerar aspectos tan importantes como: la calidad de la infraestructura escolar, la cantidad de estudiantes que se matriculan en cada grupo, la pertinencia y la calidad de los libros que conforman la biblioteca escolar de las instituciones educativas, cuando la hay, el acompañamiento y la formación de los docentes, en fin, hay aspectos que están directamente vinculados con la formación escolar pero se siguen mirando, primordialmente, los resultados de las evaluaciones estandarizadas y el afán por rendir en estas pruebas está introduciendo transformaciones en las prácticas de aula que no necesariamente están favoreciendo los aprendizajes de los estudiantes.

Está claro que el afán por obtener buenos resultados en las pruebas está transformando tanto las prácticas de enseñanza como las prácticas evaluativas que se orientan en las instituciones educativas, pero, ¿De qué manera estas evaluaciones están teniendo en cuenta los aprendizajes de los estudiantes? ¿Qué tipo de aprendizajes promueven estas pruebas? Para cerrar este apartado, me interesa retomar un planteamiento de Race (2007) cuando dice “...la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir solo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje” (p.78), de allí la importancia de retomar el papel activo del estudiante en su proceso evaluativo, tal como se propone desde la EpA.

niveles educativos (básica, media, técnica, tecnológica y superior) con el fin de medir la calidad educativa y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

7.2. Demarcando la evaluación en el modelo: AA, lugar de aprendizaje, autorreconocimiento y encuentro

7.2.1. La evaluación vista desde el modelo AA

En AA se tienen unas directrices que le sirven de referente al maestro a la hora de abordar los procesos evaluativos en el aula, pero está claro que no son suficientes, se requiere, sobre todo, de un docente abierto, que se identifique con la metodología de trabajo y que genere espacios de interacción donde se propicie el aprendizaje de los estudiantes. Me interesa desarrollar aquí, la concepción que desde el modelo se tiene sobre la evaluación y, a su vez, tener en cuenta las pautas que da a los docentes a la hora de valorar el proceso de sus estudiantes. Sin duda, en este programa de educación flexible, la evaluación está presente durante todo el proceso de aprendizaje y, tanto el docente como los estudiantes, tienen un rol activo a la hora de desarrollar los procesos evaluativos.

Es necesario mencionar que AA está conformado por seis proyectos, cada uno de ellos gira alrededor de una temática. A su vez, cada proyecto tiene entre tres y cinco subproyectos, por medio de los cuales se amplía el desarrollo de la temática general. Al iniciar cada subproyecto, este es socializado con los estudiantes; allí se realiza un conversatorio donde se analiza cuál es su propósito, cuáles son las actividades que se desarrollarán, cuál es el producto a elaborar a partir de las actividades y las temáticas propuestas y cuáles son los desafíos generales. Desde lo que se plantea en esta primera parte del proyecto, se puede relacionar la conexión de la temática con el contexto y la realidad de los estudiantes. Del mismo modo, aquí se empiezan a definir los criterios que se tendrán en cuenta para el desarrollo de las actividades cotidianas, estos se convertirán en referentes importantes a la hora de llevar a cabo los procesos evaluativos. A continuación, puede verse la estructura que se utiliza para esquematizar esta información en cada uno de los subproyectos. En este caso, se toma como ejemplo la presentación del subproyecto I, proyecto N° 1, *¿Quién soy yo?*:

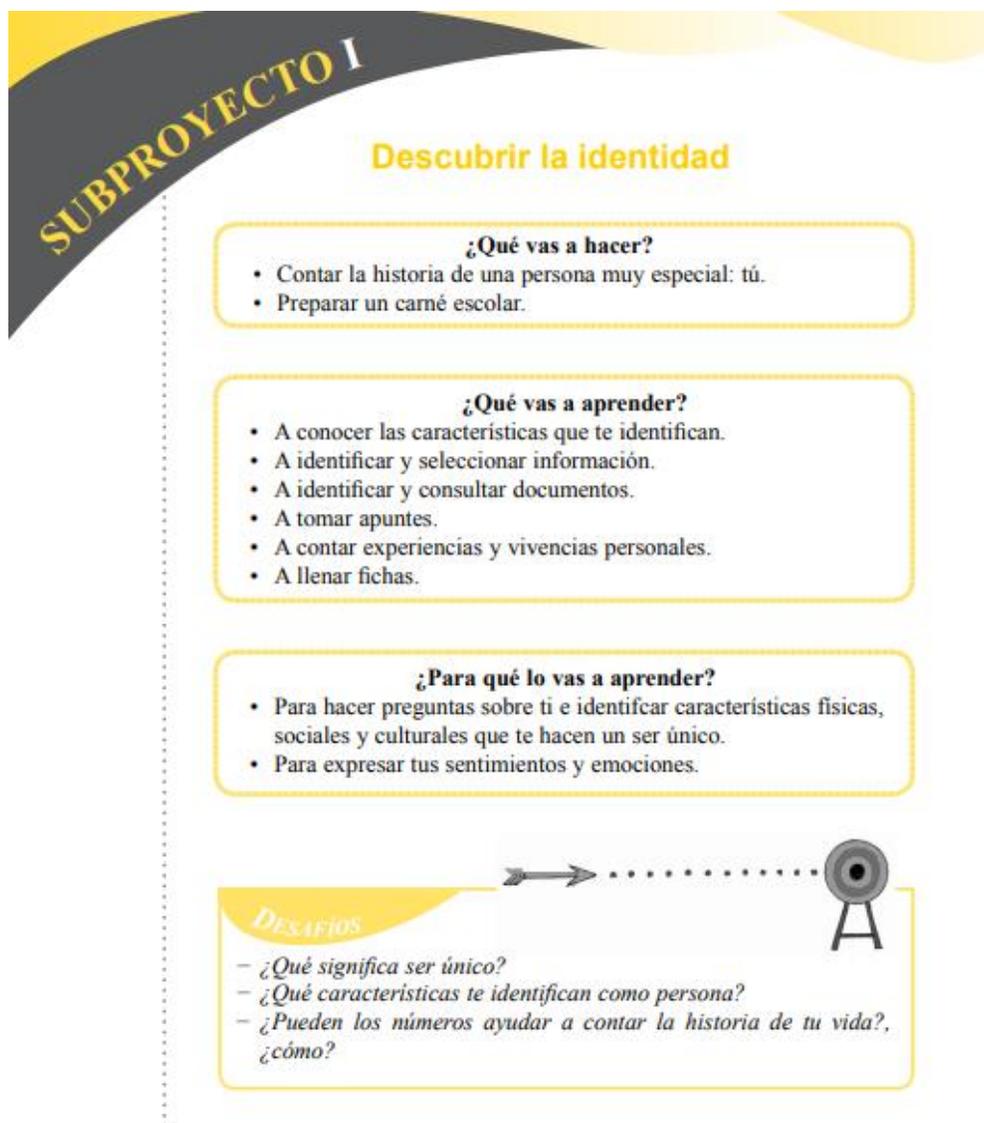


Figura 6. Mapa del subproyecto I, proyecto N°1

Desde la propuesta del modelo, puede leerse un marcado interés por que la escuela se constituya como un espacio de reconocimiento y autorreconocimiento, como un lugar que propicie el desarrollo de potencialidades integrales en cada estudiante. Dicho espacio de reconocimiento se favorece y se fortalece por medio de la evaluación. Este argumento se plantea en el modelo AA, cuando se menciona la forma como se deben desarrollar los procesos evaluativos en el programa. Allí se propone que la relación docente-estudiante debe darse desde la horizontalidad y la afectividad,

El docente está dispuesto a aprender junto con su grupo, a darle un lugar de mayor protagonismo a los educandos en su proceso de aprendizaje, a privilegiar el trabajo en equipo y a considerar que cada uno de los estudiantes puede contribuir a un aprendizaje colectivo desde sus conocimientos, destrezas y habilidades (MEN, 2010, p. 24-25).

A partir de esta óptica, tanto los procesos de aula como la evaluación se conciben desde un vínculo dialógico entre docente y estudiantes. En AA para cada sesión se propone un desafío que está vinculado con la temática del proyecto y, de manera específica, con los temas que se desarrollarán durante el día. Este desafío, que aparece escrito en el módulo, es el que traza la ruta de indagación de la sesión. La idea es volver constantemente sobre él, de manera que se identifiquen las comprensiones que se van alcanzado y se analicen, también, los vacíos que aún se tienen. La existencia de este desafío, desde el modelo, se piensa como una estrategia que ayuda al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes; ellos se dan cuenta de que todos los días logran nuevos aprendizajes y, estos aprendizajes, los pueden vincular con su contexto inmediato. Asimismo, van percibiendo cómo avanzan sus comprensiones a medida que se abordan las temáticas y se analizan las situaciones de aprendizaje que se planean a diario. Inicialmente, el desafío se responde desde sus saberes previos y a partir de sus conjeturas, a medida que avanzan en el trabajo del día, se percatan de cómo cada concepto aporta a la solución del interrogante planteado al iniciar la jornada.

Con el fin de identificar si los propósitos del día se desarrollaron, en el modelo, se propone una evaluación al finalizar la jornada escolar,

(...) este proceso va más allá de verificar la ejecución de las labores propuestas en el módulo, es el momento de revisión y sistematización de los aprendizajes logrados en el día. Esta sistematización se refiere a dos aspectos concretos: por un lado, al fortalecimiento tanto de las conexiones del nuevo aprendizaje con los conocimientos previos y, por otro lado, al significado que el estudiante otorga a su proceso de aprendizaje, a través de la respuesta que se da a sí mismo ante las preguntas: ¿para qué estoy aprendiendo?, ¿en qué medida es importante para mí este

aprendizaje?, ¿en qué otros contextos puedo aplicar lo aprendido? (MEN, 2010, p.49).

A partir de lo expuesto hasta aquí, puede establecerse una conexión con el concepto de competencia, tal como lo propone Perrenoud (2009), pues en este espacio se relacionan los saberes con diversas situaciones en las que se espera que los estudiantes actúen y este actuar va más allá de la escuela. Por otro lado, desde el modelo AA se sugieren las diferentes modalidades de evaluación: la autoevaluación, donde se espera que el propio estudiante valore su proceso partiendo de unos criterios que fueron concertados y comprendidos al iniciar el proceso, de esta manera cada estudiante puede identificar si logró lo esperado y si la forma como desarrolló todas las actividades contribuyó al logro de los objetivos o si hay aspectos que deban ser mejorados. La coevaluación¹⁹ que, desde el modelo, está concebida como la evaluación entre pares (estudiantes), es promovida cuando se intercambian los trabajos y, teniendo como referentes los criterios acordados, se hace una valoración sobre el logro de los objetivos propuestos. Desde la concepción del modelo, promover esta modalidad de evaluación

Favorece el desarrollo tanto de la autoestima como de la objetividad al permitir al estudiante convertirse en evaluador que puede ser evaluado; para los estudiantes atendidos por el Modelo resulta especialmente ventajoso el ejercicio de coevaluación, pues este fortalece las relaciones interpersonales al promover la escucha, la valoración de las diferencias y la solidaridad, y también lleva a los estudiantes a creer en sí mismos, al poder ser evaluadores de sus compañeros (MEN, 2010, p. 51).

Y, por último, se contempla la heteroevaluación, que es la modalidad de evaluación realizada por el docente. Aquí se valora el proceso del estudiante, pero este proceso no se reduce al resultado que se obtiene en el desarrollo del producto final del subproyecto, esta

¹⁹ La coevaluación es fundamental en la EpA porque esta modalidad evaluativa permite que entre maestro y estudiantes se valore el proceso reconociendo progresos y dificultades, esto posibilita el diálogo y ayuda al docente a enfocar la enseñanza y la evaluación teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes y, a su vez, permite que el estudiante reconozca sus logros y aprenda a autorregular su propio proceso de aprendizaje.

evaluación, llevada a cabo por el docente, se presenta durante todo el proceso, de manera que cada situación de aprendizaje le dé elementos al maestro para analizar cómo se desenvuelven los estudiantes y cuáles son los logros que ellos van obteniendo. Cuando en AA se habla de evaluación, no es algo que se reduzca a la información o a los conceptos, se trata de un tipo de valoración que tiene en cuenta las habilidades, los valores y las actitudes. En este modelo, el componente social tiene un lugar relevante, entonces, también son tenidos en cuenta y destacados los logros que los estudiantes van adquiriendo a la hora de interactuar con los otros, de este modo, también son valorados aspectos como: la capacidad de escucha, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, etc. Es así, como se puede afirmar que desde el modelo AA se evalúa de manera integral a los estudiantes.

Durante la evaluación, es importante que el docente le muestre al estudiante que reconocer los errores no es algo malo, más aún, que es indispensable para lograr la mejor calidad en los productos que nos proponemos elaborar. Por ello, parte de la dinamización de este momento consiste en que el docente mismo haga el ejercicio de autoevaluarse, para pasar luego a la autoevaluación grupal (MEN, 2010, p. 51).

Se resalta aquí, de nuevo, la relación de horizontalidad que debe fortalecerse entre docente y estudiantes a la hora de desarrollar las prácticas evaluativas en el aula de AA, esta horizontalidad y este rol activo de los estudiantes implica que todas las personas que allí interactúan se encuentran en proceso de aprendizaje y, por ende, todos los elementos que entran en juego en la enseñanza y el aprendizaje, ya sean propios del maestro o de los estudiantes, deben ser evaluados. Este rol activo del docente y de los estudiantes y la evaluación constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden leerse en conexión con la EpA, ya que se acuerdan unos criterios de evaluación entre todos y son estos los que van a servir de foco a la hora de llevar a cabo las diferentes modalidades de evaluación en el aula. Así, claramente se va a favorecer la participación y la autorregulación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

7.2.2. El aula y la evaluación como espacios de encuentro

Al iniciar el trabajo de campo, mi interés estaba enfocado en identificar las prácticas evaluativas que se desarrollaban en el aula de AA, sin embargo, luego de compartir varias jornadas con el grupo, me percaté de que los vínculos que se propiciaban entre los integrantes del grupo (docente y estudiantes), contribuían para el fortalecimiento de los procesos evaluativos; el ámbito de confianza e interacción que la docente buscaba generar, hacía que la evaluación, algo constante en el trabajo de aula, se recibiera también en un clima de confianza y tranquilidad. Debido a esto me fui interesando también por observar esas prácticas, que no están directamente vinculadas con la evaluación, pero que la enriquecen. Por eso, uno de los enfoques del trabajo está relacionado con pensar el aula y la evaluación como espacios de acogida y de encuentro entre los integrantes del grupo de AA.

En varios apartados de este texto he hablado del aula y de la evaluación como espacios de reconocimiento y acogida, pero, es claro que este espacio no está dado *per se*, se trata de un ambiente que es construido por docentes y estudiantes; son el encuentro y las relaciones entre ellos los que propician que realmente el entorno escolar y la evaluación se constituyan como espacios de encuentro. Por eso, desde mi experiencia, me interesa hablar aquí del aula como espacio que propicia el encuentro con los otros y con el saber, pues de las características que tenga este espacio, va a depender que los procesos formativos y evaluativos contribuyan al aprendizaje de los estudiantes que allí interactúan.

Al iniciar este texto narré desde cuándo se gestó mi interés por la evaluación en el entorno escolar, y sí, la época del colegio fue el momento en el que nombré el asunto de la evaluación, allí lo reconocí y le di un lugar, sin embargo, siento que mis inquietudes sobre la escuela se gestaron desde que era tan solo una niña y empecé mi proceso escolar en el grado primero. En aquella época yo vivía con mi familia en una vereda, mi hermano es un año y medio mayor que yo y por esto empezó su proceso escolar un año antes; todas las mañanas yo lo veía marchar con mis primos y le rogaba a mi mamá para que también me llevara a mí a la escuela, yo quería ir con mi hermano a ese lugar, mi mamá me respondía que el año siguiente iría yo. Al año siguiente, cuando empecé a estudiar, me sentía muy feliz en ese lugar, era un espacio pequeño, al que llegábamos pocos estudiantes, entre ellos mis primos y mi hermano, para mí ese era un espacio de juego, de diversión y de encuentro

con ellos. En la escuela había un único salón, era grande, allí nos distribuíamos por mesas de trabajo de acuerdo al grado, luego supe que este modelo recibía el nombre de Escuela Nueva. A esta escuela asistí durante un mes aproximadamente, apenas estaba en el proceso de aprestamiento para la escritura, todavía no había descubierto lo que sería el proceso de escribir letras.

Luego, por cuestiones ajenas a nuestro deseo, nos vinimos a vivir a Medellín. En aquella época ingresé a una escuela urbana. El cambio fue abismal y muy desagradable para mí. Llegué después de mitad de año, a una escuela inmensa, donde había un montón de niñas y unos cuantos niños, debía usar uniforme, nos organizábamos en filas, unas filas que yo veía grandísimas y no me gustaban. A esta escuela yo ingresé en julio, después de haber estado desescolarizada por cuatro meses, en ese tiempo no había tenido encuentros con la lectura y la escritura. Cuando entré a esta escuela, con el proceso tan adelantado que llevaban los otros niños, no había esperanzas de que yo llegara a ser promovida al año siguiente porque había un agravante: en esa época, en las zonas rurales, no se hacía preescolar, entonces, prácticamente a los siete años, apenas estaba iniciando mi escolarización con todo lo que ello implica.

En aquel año no sentí ningún tipo de presión y fui muy afortunada porque llegué con una profesora de primero que era una maga. Recuerdo que para mí el proceso de escribir era algo placentero, ella se inventaba unos dibujos con las letras que me facilitaron los procesos de lectura y escritura (en estos juegos la M era una carpa de circo, la J una sombrilla, la LL una gran escalera). Esos dibujos yo los veía tan bonitos que siempre quería pasarlos tal cual al cuaderno, deseaba que los dibujos me quedaran igualitos a los que la profesora había dibujado en el tablero y luego me parecía mágico que esa sombrilla se volviera una J y que ese carpa de circo se volviera una M, para mí el ejercicio de lectura y escritura era un ejercicio de traducción donde las letras se volvían dibujos y los dibujos se volvían letras, era como ir descifrando enigmas, se trataba de descifrar los enigmas que guardan las palabras. También me gustaba que la profesora nos sentaba a todos en el piso, ella se acomodaba en una silla y nos leía cuentos, aún recuerdo varios de los títulos que escuchamos allí sentados mientras la profesora, con su voz y sus entonaciones nos cautivaba con las historias. Estos momentos de la escuela me encantaban y hacían que el

hecho de usar uniforme y de organizarme en unas filas interminables no fuera tan abrumador. Así fue como empecé a leer, en ese salón de primero descubrí que la escuela era un lugar que me gustaba porque allí se hacían cosas muy encantadoras con los maestros y los compañeros.

En el grado primero no recuerdo ningún encuentro traumático con la evaluación, no sentí presión alguna, ni siquiera recuerdo que a las actividades se les diera este nombre. Las evaluaciones tuvieron que existir y debieron ser muchas debido a mis particularidades escolares, pero debieron ser en un ambiente de tranquilidad, desde la cotidianidad, sin establecer separaciones con lo que me gustaba hacer a la hora de leer y de escribir.

En primero de primaria, luego de haber estado por unos meses fuera del sistema escolar, no recuerdo la presión por tener que presentar alguna prueba. Esto me muestra que para realizar los procesos evaluativos no es necesario plantear separaciones con lo que se realiza cotidianamente; estas actividades diarias se convierten en aportes para los procesos evaluativos, a partir de ellas se pueden analizar los progresos que cada estudiante va adquiriendo.

Fue así como en los cuatro meses que estuve con esta profesora aprendí lo básico del grado primero; aprendí a leer, a escribir, a sumar, a restar y a tomar dictados cortos, lo que, en aquella época, y creo que hasta hoy, se requería para ser promovido al grado segundo. Ahora que pienso en esto con detenimiento, le doy todo el crédito a mi profesora de primero, parece que hubiera hecho magia conmigo, porque estos procesos son realmente complejos y son los que, prácticamente, nos dan la apertura al mundo del conocimiento y ella lo logró conmigo en un tiempo récord, por eso conservo una profunda admiración y un profundo agradecimiento por aquella maestra que me acogió y me enseñó.

Sin embargo, en segundo grado empieza mi triste trasegar por la escuela, allí todo se complicó, la evaluación empezó a convertirse en angustia, preocupación, miedo, ansiedad; empecé a experimentar una gran cantidad de sentimientos negativos que, desde ahí, me acompañaron durante todo mi proceso escolar en la educación básica y media.

Afortunadamente para mí, los procesos que yo siempre tuve como los más importantes, la lectura y la escritura, los aprendí en un espacio de disfrute, y las dos

profesoras de primero me enseñaron que en la escuela hay grandes aprendizajes y estos pueden ser felices y gratificantes para uno como estudiante. La evaluación no tiene por qué ser algo doloroso, todo lo contrario, la evaluación es un proceso que nos permite reconocernos y reconocer nuestros avances, nos da la posibilidad de aprender a nosotros mismos, identificando afinidades y motivaciones. Cuando lo evaluativo logra vivirse de esta manera el proceso formativo escolar realmente se constituye en un espacio de encuentro y de reconocimiento.

El aula de clase puede llegar a convertirse en un espacio de acogida y de reconocimiento que nos da la posibilidad de pensarnos, proyectarnos y conocer esas fortalezas y debilidades que hacen parte de nuestro ser. Por eso me interesé por indagar el modelo AA y especialmente por visitar y conocer el proceso llevado a cabo en el aula de AA de la I.E. Los Gómez, pues allí se dan significativos procesos de evaluación donde los estudiantes reconocen y desarrollan sus potencialidades en un clima de tranquila participación. Al observar el aula de AA de la docente Adriana Patricia Villada, espacio donde se desarrolla el trabajo de campo de esta investigación, me encuentro con un espacio abierto al diálogo, donde la participación, tanto para la evaluación como para las actividades cotidianas, se convierte en uno de los pilares fundamentales. La profesora logra generar unas condiciones de interacción que permiten el encuentro y el aprendizaje en un ambiente de confianza que propicia la participación activa. Es importante resaltar que las estrategias desarrolladas por la docente van en consonancia con las propuestas del modelo a la hora de pensar los procesos evaluativos al interior del aula.

Sin embargo, lo que se da en el aula de la profesora Adriana es la excepción y no la generalidad, ella logra procesos significativos con los estudiantes, procesos que, según ellos mismos, se diferencian mucho de los que se desarrollan en el aula regular de la misma institución. En este punto me cuestiono por el rol que en este momento desempeña la escuela como institución a la hora de evaluar a sus estudiantes, y me pregunto ¿cuál es la concepción de evaluación que se tiene y se defiende desde la escuela? ¿cómo se reconcilian estas ideas con las que nos traen el ICFES y el MEN? ¿realmente en los entornos escolares se está planeando la evaluación teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes que asisten a las aulas? ¿se están contextualizando la evaluación y los procesos de

enseñanza y aprendizaje partiendo de las realidades específicas y de los intereses de los estudiantes? ¿se tiene un propósito claro con la educación que ahora reciben los estudiantes? ¿ellos conocen cuáles son los propósitos de su educación? ¿tienen ellos un propósito consciente? Estas preguntas son complejas, en este momento no se cuenta con respuestas puntuales y únicas que permitan dar tranquilidad con respecto a estos interrogantes, pero como maestros nos trazamos unos caminos que vamos recorriendo y en esos caminos nos encontramos con experiencias que podemos ver interesantes y de las que podemos aprender, de manera que nos ayuden a potenciar y a fortalecer nuestro rol como maestros.

Genera grandes cuestionamientos la forma como se está abordando la evaluación en el entorno escolar, pues, en un afán por rendir en las pruebas, este importante proceso se termina reduciendo a una rendición de cuentas donde los estudiantes, en una prueba que se realiza cada período académico, dan cuenta de unas temáticas que vieron durante ese tiempo en cada una de las materias básicas. La evaluación no debería proponerse desde la generalidad, esta debe pensar en los sujetos que se encuentran allí, en sus situaciones particulares. De ahí la necesidad de no reducir la evaluación a las propuestas que vienen desde los estándares internacionales que homogenizan y desconocen las particularidades de los estudiantes que participan de los procesos formativos. Como lo menciona Yeimy Monsalve, quien hace acompañamiento pedagógico a maestros,

El problema con las evaluaciones externas es que no tienen en cuenta las particularidades contextuales de los estudiantes, por eso es importante la evaluación en el aula, si yo sé cómo son mis estudiantes, sé en qué condiciones y contextos viven y sé qué estrategias favorecen su aprendizaje, puedo identificar qué estrategias de evaluación puedo utilizar con ellos (Yeimy Monsalve, Asesora de docentes en la implementación de la metodología basada en proyectos).

Los anteriores interrogantes, el cuestionamiento que hago a las pruebas estandarizadas y el encuentro con la práctica de la docente Adriana, me llevan a reflexionar sobre el lugar que tiene la escuela hoy, me hacen pensar en los propósitos que se persiguen en ella, ¿son estos realmente formativos o responden a demandas del mercado laboral? En este punto me remito al cuento *Cuánto se divertían*, escrito por Issac Asimov; en esta narración, a partir

del diálogo de dos niños, se logra recrear la “escuela” del año 2157, esta escuela está conformada por un “maestro robot” automatizado que da la lección de manera individual y que pone una prueba diaria para corroborar si efectivamente se aprendió la lección del día. Aquí la función de la escuela y del “maestro” es transmitir unos contenidos y verificar si estos fueron aprendidos por los estudiantes. En esta escuela no hay encuentros, la “interacción” es de manera individual con un maestro automático. Tommy y Margie, los personajes principales de la historia, encuentran un viejo libro donde se describe la escuela del pasado, allí se dan cuenta de que antes el maestro era un ser humano y que todos los niños asistían a un centro y allí se encontraban con otros niños, con los que trabajan las mismas temáticas y con los que podían reír y gritar en el patio, este espacio escolar de interacción es lo que fascina a Margie, que piensa en cuánto se divertían los niños que asistían a la escuela de aquella época.

“La escuela” y “el maestro”, que se recrean en la historia, cumplen con la función de transmitir el conocimiento, no se va más allá de esto, por esta razón, el proceso evaluativo que se realiza allí es básico, no interesa saber qué pasa con los estudiantes o cómo los conocimientos han transformado sus vidas, no, lo que interesa es que reproduzca la lección, que se responda exclusivamente a lo que un maestro robot está preguntando y podría evaluar, y ¿acaso no se parece este tipo de evaluación a la que tanto nos vende el MEN con sus pruebas estandarizadas? ¿Cómo, en la cotidianidad del aula de clase, dejar de ser ese maestro robot que se centra en enseñar lo evaluado por las pruebas, justificando que esto es lo importante? A la profesora Adriana, de manera constante, le hacen reclamos porque sus estudiantes no obtienen resultados sobresalientes en las pruebas, ¿acaso los directivos se han interesado por entrar al aula y observar las prácticas que allí se llevan a cabo? ¿En la institución realmente se conoce el esfuerzo, la convicción, el compromiso y el disfrute con el que a diariamente trabaja la maestra para lograr desarrollar habilidades en estudiantes que vienen de diferentes grados de la básica primaria o incluso de largos periodos de desescolarización? En el aula hay procesos realmente determinantes para la vida de los estudiantes y estos no se encuentran vinculados directamente con las pruebas estandarizadas. Los estudiantes de esta maestra, año tras año, obtienen logros como: el respeto por la palabra y las ideas de los otros, la resolución de conflictos de manera asertiva, la participación activa en las clases, la responsabilidad, la autovaloración y la

planeación de un proyecto de vida, aspectos esenciales a la hora de pensar el desarrollo integral de una persona y poco abarcables en las pruebas masivas que se proponen desde el Estado con las pruebas Saber.

En el relato de Asimov no se evoca la escuela como mera trasmisora de conocimiento, se piensa desde la posibilidad que ella ofrece para el encuentro, para el enriquecimiento con los otros; algo dejado de lado desde la perspectiva empresarial, que hoy nos acecha en todos los ámbitos, y este encuentro que ofrece la escuela también involucra a la evaluación como una de las grandes invitadas en el proceso de aprendizaje.

7.2.3. Creando condiciones para los procesos evaluativos en AA

Ya he dado algunas pinceladas sobre el proceso desarrollado en el aula de AA que visité, ahora, explicaré algunas de las prácticas que allí se llevan a cabo. Llegué al aula de la profesora Adriana la segunda semana de febrero, un mes después de ellos haber iniciado el año escolar. Cuando me dirigía a la institución sentía gran ansiedad, esta venía de la novedad por la experiencia que iba a vivir; nunca antes había estado como observadora en un grupo, el solo hecho de pensar esta situación, me ponía en un lugar extraño, yo había tenido unas cuantas interacciones con la profesora, pero aún no tenía suficiente confianza con ella, eso hacía que me preguntara, ¿cómo se sentiría ella conmigo en el aula, observando cada intervención, cada actividad? Me ponía en el lugar de ella, si fuera yo quien recibiera a un observador, a alguien que no viene de manera desprevenida, sino que viene con preguntas, interesada en analizar y escuchar las diferentes situaciones que se presentan en el aula. Durante las primeras visitas siempre pensé que la profe se sentiría extraña en su propia aula. Cuando le indagaba a Adriana si se sentía incómoda con mi presencia allí, ella manifestaba que no y hacía alusión a que ella siempre llevaba sus clases bien preparadas y las hacía con mucho compromiso y amor, por eso no le daba miedo que otras personas fueran a su aula, sentía incluso, que esas visitas ayudaban a motivar más a los muchachos en su proceso de aprendizaje, ella me decía,

(Entre risas) Yudy, a uno lo visitan porque es bueno y hace bien las cosas, si uno fuera malo, nadie vendría al salón, por eso no me incomoda porque eso también es un reconocimiento para los muchachos, que los quieran conocer hace que se sientan importantes y valiosos (Profesora Adriana Villada).

Si pudiera resumir en unas cuantas palabras el sentido de lo que la profesora Adriana hace en el aula con sus estudiantes, lo resumiría en estas últimas palabras que ella menciona, ella *hace sentir a sus estudiantes importantes y valiosos*. Les resalta los aspectos valiosos de cada uno y constantemente les hace pensar en su proyecto de vida, les recuerda que ellos se forman para algo, no es solo para ganar materias y sacar buenas notas, ellos “se forman para la vida”. La profesora Adriana de manera insistente dice que a ella le interesa formar a los estudiantes principalmente en el ser; asunto relacionado con: ser buenos compañeros, aprender a convivir con los otros, respetar al otro, respetarse y cuidarse a sí mismos, consolidar un proyecto de vida que les permita ser buenos ciudadanos y participar positivamente en la sociedad. Cuando le indago a la docente por ese momento específico en el que, como maestra, decidió que lo más importante para fortalecer en sus estudiantes son los aspectos relacionados con el ser, ella me cuenta parte de esa historia.

Adriana es Licenciada en Pedagogía Infantil, durante doce años trabajó en un preescolar privado en el municipio de Itagüí, allí estudiaban los hijos de las familias más adineradas del municipio, según sus palabras “eran niños muy pequeños, el mayor tenía cinco años, imagínese. Y eran niños que vivían en una burbujita, no les faltaba nada, tenían a sus papás pendientes y tenían todas las comodidades económicas”. Luego la docente inicia su proceso en el sector público, como maestra del modelo AA.

Yudy, yo no sabía nada del programa, ni siquiera lo había escuchado mencionar. Ese día cuando me presenté a la Secretaría de Educación, me recibió una señora y me preguntó que si yo conocía el programa, ah, pues yo le dije que no, pero que yo aprendía, que eso no era problema. Ese mismo día ella me dio un montón de módulos y yo me fui a leerlos todos (Profesora Adriana Villada).

Adriana empezó a trabajar en el modelo AA, en un colegio de Itagüí. Me cuenta que en ese colegio su tristeza fue grande porque sentía que su grupo era rechazado, los regañaban

todo el tiempo y cada que se presentaba una dificultad en el colegio o había algún daño siempre se decía que habían sido sus estudiantes.

Ese año fue muy duro para mí, los mismos estudiantes, cuando los culpaban de los daños que aparecían en el colegio, me decían “profe, a nosotros por qué nos tratan así, si nosotros no fuimos”. Yudy, y me dolía mucho que a mis estudiantes no les prestaban nada del colegio, no podíamos ir a la sala de sistemas y no nos prestaban los implementos que porque los dañaban. Ay, algo que no se me olvida, y lo recuerdo y me dan ganas de llorar, fue una vez que yo iba a sacar a mis estudiantes a clase de educación física y le pedí prestados al profesor de educación física unos lazos, él me dijo que no me los iba a prestar que porque mis estudiantes no tenían derecho, Yudy, me dio tanta rabia, yo lo miré y le dije que claro que mis estudiantes tenían derecho a todo lo del colegio porque ellos también estaban matriculados allí, ellos hacían parte del colegio y aunque el profesor no me autorizó, yo cogí los lazos y me los llevé para trabajar con mis muchachos y así lo seguí haciendo, cada vez que tenía clase de educación física yo iba y tomaba las cosas que necesitaba. Ahí, en ese colegio, con ese primer grupo de AA fue que yo me di cuenta que lo que le debía fortalecer a mis estudiantes era la autoestima. Usted se imagina cómo debe ser de horrible que a uno todo el tiempo lo señalen por las cosas malas que hasta puede que ni haya hecho uno, entonces yo tenía que enseñarles a mis estudiantes que ellos eran valiosos, que eran inteligentes, que podían salir adelante, que podían aprender y ser buenos estudiantes, si yo logro esto en los estudiantes ya puedo trabajar los temas que sean porque ellos ya van a estar motivados y van a saber que lo que ellos aprenden es para algo en la vida (Profesora Adriana Villada).

Esto que narra la profesora Adriana, me lleva a pensar en la mayoría de las aulas de AA que conozco, esos grupos, en su generalidad, se conforman por estudiantes a los que yo llamo “los desahuciados del aula regular” y prácticamente los docentes que los acogen son los que les muestran sus potencialidades, estos maestros se convierten, de alguna manera, en sus “salvadores”, les ayudan a recuperar su autoestima y a leerse como personas

importantes, les ayudan a luchar contra esos estigmas y etiquetas que dolorosamente llevan consigo desde tiempo atrás.

Si bien tenemos muchas otras historias en la geografía nacional que dan cuenta del trabajo de los maestros para acoger, formar y enseñar, en este punto quiero remitirme a la película *Estrellas en la tierra*, dirigida por Aamir Khan. En este filme se narra la historia de un niño de ocho años, Ishaan, al que se le dificulta aprender. Ishaan pierde las pruebas de cada área y es menospreciado por sus maestros pues lo leen como un niño desinteresado por el estudio, pero no se ocupan de indagar qué sucede realmente con él. Sus padres deciden enviarlo a un internado para que allí sea puesto en orden y logre rendir en el entorno escolar. En este nuevo lugar, el niño entra en un estado de depresión y, aunque es talentoso para la pintura, se desmotiva profundamente y deja de pintar. Su situación cambia cuando conoce al nuevo profesor de arte, este profesor se da cuenta que Ishaan tiene dislexia, se convierte en su tutor y lo ayuda a mejorar en lenguaje y en matemáticas y lo motiva a seguir fortaleciendo su talento. Este nuevo maestro, desde el primer día de clase observa a este niño y se interesa por saber qué sucede con él, se dedica a acompañarlo y a mostrarle que es capaz de aprender, que tiene talentos para fortalecer. Al cierre del año, el profesor de arte organiza un concurso de pintura para docentes y alumnos, Ishann logra de nuevo motivarse por la pintura y este concurso, en la categoría de estudiantes, es ganado por este pequeño.

Pienso en esta película porque las aulas de AA son conformadas, en su mayoría, por niños como Ishaan, niños que han sido arrojados de la educación regular, no se han logrado adaptar ya sea por la metodología, por la edad, por las problemáticas que llevan consigo, en fin, hay un universo de razones que llevan a que sean etiquetados y, de alguna manera, excluidos. La profesora Adriana, así como este maestro de arte y tantos otros, logra que sus estudiantes recuperen la confianza en sí mismos y se lean como personas que hacen parte de una sociedad, les ayuda a que se perciban como sujetos que tienen una cantidad de habilidades por fortalecer. Desde aquí, los estudiantes de AA, empiezan a pensar en un proyecto de vida para sí mismos. De esta experiencia, resalto la importancia de potenciar el aula y la escuela como “estructuras de acogida”, tal como lo expone Duch (2002)

Es algo indiscutible que las estructuras de acogida se hallan en la base del conocimiento, la expresividad, la sabiduría, el amor, la familiaridad, a pesar de la constante e inevitable presencia del mal y de las restantes formas de negatividad en el tejido más profundo de la existencia humana. Permite que el ser humano integre en su existencia, de manera creadora y armónica, lo que aún no había sido expresado, lo que hasta entonces permanecía inexperimentado, lo que todavía era desconocido, ajeno y alejado, lo que, por mil razones y circunstancias, provocaba perplejidad, miedo y angustia. Por eso puede afirmarse que las estructuras de acogida son los mecanismos idóneos para aligerar el insoportable peso negativo de las numerosas determinaciones que gravitan sobre los individuos y los sumergen en la perplejidad e, incluso, en la desesperación (p.17).

Las estructuras de acogida ayudan a humanizar al hombre, ayudan a que se oriente, le dan un lugar en el mundo, de manera que aprenda todo lo que se necesita para vivir en él y para convivir con otros, permiten que, como dice Duch, el hombre supere la desesperación; en nuestro caso, la desesperación y la angustia producidas por un entorno al que el estudiante no se siente pertenecer. Es necesario resaltar, como lo menciona Castellanos (2014), citando a Duch, que “la calidad de acogida procurada al individuo resulta determinante para su construcción como persona, su agregación en un cuerpo social y su capacidad de vivir la realidad como parte integrante de ella” (p.146), de allí la importancia y la necesidad de que la escuela se constituya realmente en un entorno de acogida para cada uno de los estudiantes que está allí; esto es precisamente lo que logra la profesora Adriana con su grupo de AA.

Desde que inicia el año escolar, Adriana se interesa por generar las condiciones para propiciar un ambiente de aprendizaje valioso para sus estudiantes, donde se pueda favorecer el intercambio en un ambiente de respeto, por ello, cuando comienzan el año, aproximadamente durante la primera semana de clase, se genera un espacio donde se crean los acuerdos para el trabajo de aula, allí por medio de sociodramas, juegos de roles, juegos y conversaciones entre los estudiantes se crean los pactos de aula, es decir, los acuerdos de convivencia que se tendrán como directriz para el trabajo cotidiano durante todo el año

escolar. Constantemente se vuelve sobre ellos, se analiza cuál es el sentido de que se hayan propuesto estos pactos y se evalúa si se están cumpliendo o si es necesario modificarlos.

Lo de los pactos de aula, es primordial, primordial. Iniciando el año yo no doy clase la primera semana, pues, entre comillas no doy clase, porque lo que yo trabajo con ellos son los pactos de aula, entre todos construimos los pactos de aula, entre todos se construyen los pactos de aula, entonces durante todo el año los estamos trabajando y nos guiamos por ellos para resolver todas las dificultades que se presentan en el grupo (profesora Adriana Villada).

Desde esta acción, frecuente en el ámbito escolar, puede pensarse el aula como estructura de acogida, allí cada estudiante cuenta y las acciones que cada uno de ellos lleve a cabo en este lugar van a afectar, bien sea positiva o negativamente, el ambiente de aula, por esto la necesidad de crear acuerdos que favorezcan la convivencia entre todos.

Otro aspecto importante que ayuda a configurar el aula de AA como lugar de acogida está dado por un tiempo de diálogo que la docente abre cada mañana con los estudiantes, puede decirse que este momento es uno de los más importantes del día. Durante las jornadas que compartí con el grupo, este espacio de conversación siempre se abrió. Se trata de un espacio donde la docente escucha a todos los estudiantes que quieran participar, se inicia con una pregunta que hace la profe, por lo general dice: “muchachos, ¿por qué queremos dar gracias hoy?”, y se acaba solo cuando ya los estudiantes no deseen participar más. En el tiempo que estuve allí, este primer momento de la clase duró entre media hora y 45 minutos. En palabras de Adriana,

Yudy, ese espacio para mí es el más importante, yo no reparo en el tiempo porque si nos atrasamos en temas siempre se puede hacer algo, les puedo poner talleres para la casa o me puedo quedar media horita más con ellos después de que se acabe la jornada, pero es que ellos en ese primer momento de la clase se desahogan, usted misma ha visto que muchos hasta lloran, entonces yo no les puedo quitar eso porque puedo ser la única persona que los escucha en todo el día (profesora Adriana Villada).

La profesora Adriana es alguien que se ocupa de escuchar a sus estudiantes, este escuchar lleva consigo un deseo de conocerlos, saber qué pasa con sus vidas, conocer qué los está agobiando, hay un marcado deseo por acompañarlos en su formación más allá de lo que implica el dominio de los temas y las habilidades que la escuela busca desarrollar.

Yo no puedo decir que le voy a solucionar los problemas a mis estudiantes, muchos tienen problemas muy duros, pero sí los puedo escuchar y sí se pueden escuchar entre ellos y entre todos nos damos frases de aliento cuando las necesitamos, esto nos muestra que no estamos solos, que muchas veces yo tengo problemas, pero el otro también los tiene y entre todos nos podemos dar ánimos para enfrentar los problemas y superar las adversidades. Yo también he ido aprendiendo con todo esto, antes yo me cargaba con los problemas de los muchachos y me sentía muy agotada, pero he ido aprendiendo que, aunque yo no les puedo solucionar sus vidas, sí los puedo escuchar, les puedo brindar una voz de aliento, les puedo dar un abrazo (profesora Adriana Villada).

En este espacio los estudiantes expresan lo que desean, puede ser una preocupación, un agradecimiento, un disgusto, una tristeza, en fin, este espacio se convierte en algo catártico que, además de fortalecer los vínculos y la interacción entre ellos, contribuye en el fortalecimiento del trabajo de aula y en la identificación de los estudiantes como grupo. Las participaciones se dan en un entorno de respeto y empatía; ante alguna intervención dolorosa, aparecen palabras de ánimo por parte de algún compañero. Este espacio diario y la participación espontánea que allí se genera se constituyen en rituales que transmiten una diversidad de significados; hablan de la importancia que tiene la voz del otro, de la necesidad de escuchar y de ser escuchados, del respeto y la valoración de la experiencia y la vida de los otros, se favorece la empatía porque allí se pueden percibir desde la igualdad de la condición humana, pues, de manera indirecta, se pone en escena que, tanto la docente como cada uno de sus estudiantes, tienen situaciones alegres y momentos tristes que quieren dar a conocer a los otros con quienes comparten ese espacio de vida y de aprendizaje que es el aula de clase. Aquí se vive la palabra como la posibilidad de ser y de estar en el mundo. En palabras de Castellanos (2014),

En las estructuras de acogida el lenguaje se transmite y se aprende por una especie de “osmosis afectiva” donde el hombre va adquiriendo los significados “cordiales” de las palabras, gestos y alusiones de manera tal que se va logrando una competencia gramatical, permitiendo empalabrarnos a nosotros mismos y empalabrar la realidad de nuestro entorno. Pero cabe destacar que la tarea de hacerse empalabrador es interminable. En cada empalabramiento del mundo los seres humanos configuran un entorno con puntos de apoyo orientadores, que le permiten diseñar un mundo con sentido para él. Sin embargo, así como todo lo que tiene que ver con el ser humano, cada mundo con sentido que se construye tarde o temprano se torna revisable, abierto a la novedad y al cambio (p. 152).

Esta acción de empalabrar²⁰, según Duch (2002), está vinculada con la capacidad de entender y nombrar el mundo para vivir en él. El empalabramiento nos da la posibilidad de aprendernos como parte del mundo y nos ayuda a interpretar y a afrontar las eventualidades que nos trae la vida cotidiana, favoreciendo las acciones participativas y mejorando la convivencia con los otros.

Otro aspecto relevante, relacionado con las condiciones favorecedoras de los procesos evaluativos, tiene que ver con la forma como se asume el error en el aula de clase. Para la docente y los estudiantes es claro que el error hace parte del proceso de aprendizaje, esto hace que los procesos evaluativos se desarrollen en un clima de tranquilidad, donde se tiene en cuenta la individualidad de cada estudiante,

Yo busco que en aula todos participen, independientemente del tema que estemos trabajando. Yo les insisto mucho en que no les dé miedo equivocarse y a todos los muchachos les insisto en que no se pueden burlar de los compañeros cuando ellos se equivocan, de hecho, ese es uno de los pactos de aula que recalcamos al

²⁰ Como Duch (2002) lo menciona,

En el momento de nacer el hombre es un ser completamente desvalido y desorientado; le faltan puntos de referencia fiables y, sobre todo, lenguajes adecuados para poder instalarse en el mundo, es decir, para humanizar su entorno. Resulta hartamente evidente que se encuentra lanzado en un mundo que no ha escogido ni previsto, en cuyo interior deberá emprender la arriesgada tarea, jamás concluida definitivamente, de “pasar del caos al cosmos”, de dejar de ser progresivamente un *in-fans* (alguien que aún no habla, que es incapaz de expresarse, que se halla totalmente descolocado) para convertirse, poco a poco, en un *empalabrador* eficiente de él mismo y de la realidad (p.11).

comienzo del año, no burlarnos de los compañeros porque todos nos equivocamos
(Profesora Adriana Villada).

Esta forma de leer el error nos habla del rol activo que tiene el estudiante en su proceso de aprendizaje y nos permite leer a la docente como alguien que apoya el proceso de cada estudiante, nos muestra un entorno donde los estudiantes pueden participar sin el temor a equivocarse o a ser juzgados por sus compañeros. Hans (como se citó en Sasso, 2015) asegura que los errores

Surgen del intento de dominar una situación nueva, desconocida, con los medios disponibles en ese momento y con la experiencia que todavía no se ha logrado. Esos errores se presentan al momento de hacer algo o aclarar algo mentalmente, con la intención de resolver una dificultad, que inicialmente no siempre se acierta a realizar (p. 25).

Esta misma autora aclara que los errores solo se convierten en herramientas de aprendizaje cuando se cuenta con un docente que articule y favorezca dicho proceso de aprendizaje, asimismo, estos se pueden enfocar de manera positiva cuando están enmarcados en un contexto y en un campo de referencia que se busca analizar. Ella también habla de la importancia de favorecer un clima de confianza, propiciado desde la horizontalidad, para que pueda ser aprovechado el error en los procesos de enseñanza,

Para que surja el error, debe haber conocimientos previos que generen un andamiaje en el cual apoyarse y luego debe haber una construcción de los nuevos contenidos, para así llegar a un problema a resolver a través de la pregunta y la repregunta. Pero si todo esto no se produce en un clima de confianza y reflexión, entonces de nada servirá que el error surja. Es necesario que el docente promueva y genere un clima ameno, participativo, estimulante, donde no se juzgue ni castigue, sino por el contrario se escuche y, en todo caso, se propongan revisiones, un clima donde la crítica sea hecha desde un lugar de crecimiento y aprendizaje, y donde el docente ejercite también la autocrítica, y acepte y revise a la vez sus propios errores (Sasso, 2015, p. 26).

Cuando aparece el error se deben generar nuevos interrogantes, precisamente los errores se constituyen en el punto de apoyo para propiciar más preguntas y alcanzar la comprensión. Esta acción de la pregunta constante se puede relacionar con el desafío que se propone diariamente en AA, pues se busca que el estudiante retome sus saberes previos para incorporar otras comprensiones y, desde el modelo, estas se encuentran vinculadas con la realidad de los estudiantes.

El poder educativo del error, cuando se lo utiliza como una herramienta, es poderoso, ya que no se atiene al número de verdades transmitidas, sino que ayuda a desarrollar en los estudiantes una gran capacidad imaginativa, reflexiva, crítica, que los lleva a un proceso de reinención (Sasso, 2015, p. 26).

Del mismo modo, es necesario resaltar que en el aula de AA de la profesora Adriana, podemos encontrar prácticas que favorecen el aprendizaje, pues se propicia la reflexión en los estudiantes por medio de preguntas orientadoras que han sido planificadas por la docente y que se apoyan en la propuesta curricular y metodológica del modelo, a partir de ellas, es posible que el estudiante establezca relaciones entre la teoría y las situaciones de su vida cotidiana.

Desde AA se busca generar estrategias que les ayuden a comprender más fácilmente, y desde un entorno de aplicación, las temáticas que se abordan. Para ejemplificar esto, voy a tomar una situación de aprendizaje que se propició en una de las sesiones de clase. En esta clase, la docente estaba explicando los tipos de alimentos y los aportes calóricos que estos le brindan al cuerpo, asimismo, estaban analizando cuánto es el gasto calórico que requieren las acciones cotidianas como correr, caminar, escribir, etc. En la actividad propuesta, los estudiantes debían pensar en los alimentos que se habían consumido hasta la hora del día en la que estaban realizando la actividad y debían sumar la cantidad de calorías que habían ingerido, a este resultado, le debían restar, de acuerdo a las acciones realizadas, la cantidad de calorías que habían gastado. Esta pequeña acción, que podría estar llena de imprecisiones, atrajo toda la concentración de los estudiantes, ellos querían saber cuántas calorías les quedaban y, aunque para la docente era importante que los estudiantes reconocieran y se familiarizarán con los procesos de la suma y de la resta y se percataran de la importancia de comer sanamente, para los estudiantes estas operaciones matemáticas se

convirtieron en un medio que les permitía acceder a una información que tenía importancia para ellos porque estaba relacionada con sus vidas, con sus situaciones reales. Con esto se ve que actividades sencillas como esta adquieren relevancia y ayudan a que los aprendizajes se fortalezcan y se relacionen significativamente, algo esencial cuando se relaciona el concepto de evaluación auténtica.

7.2.4. Prácticas evaluativas desarrolladas en el aula de AA

Siguiendo las propuestas sugeridas en el modelo, en esta aula de AA se desarrollan las tres modalidades de evaluación que se sugieren (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), estas se llevan a cabo durante todo el proceso. Con ellas se busca valorar los avances que van logrando los estudiantes en el desarrollo de sus comprensiones y habilidades; esta valoración se da tanto en el ámbito académico como en el comportamental. En la concepción de evaluación que tiene la docente Adriana se puede evidenciar la conexión entre evaluación y aprendizaje, de allí la importancia de percibir la evaluación como un proceso que se planea teniendo en cuenta unos criterios formativos y partiendo de las particularidades de los estudiantes que asisten al aula.

Para mí evaluar es uno de los procesos más desafiantes y complejos que yo realizo a diario en mi aula de clase porque a partir de este se pueden tomar las decisiones respecto de los aprendizajes de los estudiantes, y esta evaluación debe ser formativa, debo mirar cada aspecto de los estudiantes ya que es un proceso vital para que estos niños y estas niñas logren aprendizajes significativos (Profesora Adriana Villada).

En el aula se crean diferentes estrategias de evaluación que se encuentran enmarcadas en las tres modalidades mencionadas. Para empezar, la autoevaluación se tiene en cuenta diariamente. Cada que finaliza la jornada escolar, los estudiantes analizan cuáles fueron sus aprendizajes y cuáles fueron las dificultades presentadas durante el trabajo del día. Este momento ayuda a la evaluación realizada por la docente porque le permite identificar las temáticas que se deben reforzar, del mismo modo, los estudiantes analizan cómo estuvo el trabajo grupal y la disposición general del grupo durante la sesión. Para Rodríguez e Ibarra (2011), la autoevaluación aporta en el aprendizaje autónomo de los estudiantes ya que, por

medio de los criterios de evaluación y la orientación del docente, esta puede apoyar a los estudiantes en concretar unos objetivos para el aprendizaje, para hacer seguimiento al propio desempeño y autorregular su proceso formativo. Estos autores mencionan que

En el proyecto Shape (1999) (citado por Falchikov, 2005, 120) la autoevaluación se entiende como una forma para:

- Que los estudiantes comiencen a implicarse en la valoración de su propio desarrollo y aprendizaje.
- Introducir a los estudiantes el concepto de juicio individual.
- Implicar a los estudiantes en el diálogo con el profesorado y sus iguales.
- Implicar a los estudiantes en la reflexión individual sobre lo que constituye un buen trabajo.
- Que los aprendices piensen sobre lo que han aprendido, identificando las lagunas y las formas en que pueden cubrirse y dar los pasos necesarios para remediarlo (p. 44).

La autoevaluación que se da en AA es algo formal, pues, además de que cada estudiante da una valoración cualitativa donde argumenta sobre su proceso, ellos también dan una valoración cuantitativa y esta nota que cada estudiante se asigna entra a sumar en el promedio ponderado de las calificaciones en cada asignatura.

Igualmente, la evaluación entre iguales, que en AA se conoce como coevaluación, es fortalecida en el aula. Esta se evidencia cuando los estudiantes valoran los trabajos y las actividades realizadas por sus compañeros, según Rodríguez e Ibarra (2011) este tipo de evaluación

La entendemos como una modalidad de evaluación, y actividad de aprendizaje, que implica un proceso mediante el cual los aprendices realizan un análisis y valoración sobre las actuaciones, producciones o productos de aprendizaje desarrollados por parte de todos o algún estudiante o grupo de estudiantes (p.45).

Sin duda, este tipo de evaluación favorece el trabajo colaborativo y la participación de los estudiantes, Rodríguez e Ibarra, retomando las propuestas de varios autores (Sivan,

2000; Segers y Dochy, 2001; Prins y otros, 2005), mencionan algunas de las ventajas de fortalecer este tipo de evaluación: “1. Mejora de los procesos y productos de aprendizaje, 2. Desarrollo de estrategias interpersonales, 3. Mejora la capacidad de realizar juicios y evaluar” (p.47).

La evaluación entre iguales se refleja, además, en el aula de AA con una estrategia planteada por la profesora, ella la denomina *Padrinos y ahijados*, aquí los estudiantes que están más avanzados en el proceso apoyan a los compañeros que tienen mayores dificultades. Ellos se reúnen y, por medio del trabajo colaborativo, se apoyan en la comprensión de las diferentes temáticas.

Yudy: Mateo, cuéntame en qué consiste la estrategia de padrinos y ahijados.

Mateo: Es algo que hacemos para ayudarle a los compañeros que no entienden algún tema y necesitan ayuda.

Yudy: ¿Y tú eres padrino o ahijado?

Mateo: Yo soy padrino de Pablo.

Yudy: ¿Y tú aprendes algo trabajando con Pablo o solo le explicas a él?

Mateo: No, yo también aprendo, en estos días yo escribí mal una palabra y fue Pablo el que me dijo cómo se escribía bien.

Come se ve en este pequeño diálogo con uno de los estudiantes del aula, esta estrategia propicia el trabajo y la formación con otros; desde el trabajo de aula se muestra que todas las personas que están allí están en proceso de aprendizaje y todos los compañeros pueden ser un apoyo en este proceso.

La evaluación entre iguales también se favorece con la lectura de los trabajos realizados por los compañeros. En el salón de clase hay un espacio en la pared donde se pegan las tareas que se desarrollan durante el proceso, esta pared constantemente se renueva y los estudiantes pasan por ella para pegar sus trabajos y para observar los que han realizado los demás. A partir de la observación realizada en el trabajo de campo, esta acción favorece el desarrollo del proceso en los estudiantes porque hace que ellos se esfuercen más a la hora de resolver las actividades, pues sus producciones van a ser

observadas por sus compañeros, igualmente, les es posible definir criterios que les permiten valorar sus trabajos y los trabajos de los demás.

Del mismo modo, en el modelo se sugiere que cuando se finalice un subproyecto, el producto desarrollado debe ser socializado con otras personas de la comunidad educativa. Los estudiantes de AA socializan sus trabajos con otros grados de la primaria, este ejercicio requiere de una planeación juiciosa y de una definición clara de roles para el momento de la exposición. Sin duda, esta acción, aunque de manera directa no involucra procesos de evaluación formal, si está relacionada con ella porque contribuye a la definición de criterios para la elaboración de las actividades y esto ayuda en la autorregulación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Cuando los estudiantes estaban planeando este momento del trabajo, su concentración siempre estuvo puesta en la actividad y se trataba de actividades que se planeaban como grupo.

La evaluación entre iguales está acompañada de la coevaluación, tal como se entiende desde la EpA, esta se concibe como “una modalidad de evaluación, y actividad de aprendizaje, que implica un proceso mediante el cual los docentes realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada con los aprendices sobre las actuaciones, producciones y/o productos de aprendizaje” (Rodríguez e Ibarra, 2011, p.48). En las actividades desarrolladas en el aula de AA, docente y estudiante valoraban las actividades realizadas por el alumno, entre ambos se analizaban los criterios que se tenían para la elaboración de la tarea y, de acuerdo a ellos, se identificaban los aspectos positivos y los aspectos que se debían mejorar en la ejecución de las actividades, de esta manera, se establece un diálogo entre la autoevaluación, realizada por el estudiante y la heteroevaluación, realizada por la docente.

Además, la heteroevaluación, también está presente en el aula de AA, esta se evidencia de varias maneras; por un lado, están las evaluaciones escritas que presentan los estudiantes de manera periódica y, por otro, en la evaluación con preguntas de opción múltiple con única respuesta, que los estudiantes presentan en cada una de las áreas básicas: matemáticas, castellano, ciencias sociales y ciencias naturales, cada que finaliza un período académico. Estas pruebas, presentadas de forma individual, siempre son socializadas con

los estudiantes, esto con el fin de que identifiquen qué temáticas comprenden y cuáles deben afianzar.

Aunque el aula de AA no es ajena a las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la institución educativa, sí se observa una variación en la forma como se estructuran las pruebas que deben presentar los estudiantes. Una mañana, la profesora Adriana inició la clase entregando las pruebas de período evaluadas, mientras llamaba a cada estudiante para hacerle entrega de su evaluación, Camilo, uno de los estudiantes del grupo, me miró y me dijo “a mí me gustan los exámenes que nos pone la profe”, inmediatamente yo le pregunto por qué le gustan y él me responde “porque ahí aparecemos nosotros, ahí aparecen nuestros nombres”. Esta situación me lleva a pensar nuevamente en la acogida propiciada por medio de estas acciones sencillas, aquí los estudiantes son nombrados y tenidos en cuenta desde la misma forma como se diseñan las pruebas, cada evaluación es pensada para ellos y desde aquí se están demarcando unas relaciones armónicas con los otros, cada persona cuenta, es valorada, y como Duch (2002) lo menciona, el acogimiento y el reconocimiento son esenciales para instalar al niño en el mundo, por ello

(...) resulta muy evidente que la calidad de la instalación del ser humano concreto y también de las comunidades humanas en *su* mundo cotidiano se halla directamente vinculada con la calidad del acogimiento y el reconocimiento que han experimentado y experimentan desde el nacimiento hasta la muerte (p.12).

Si bien este tipo de evaluaciones parten de una política institucional, apoyada en el interés de que los estudiantes se familiaricen con las pruebas Saber y puedan obtener buenos resultados en este tipo de pruebas, esta historia muestra aquellas acciones realizadas cotidianamente por los docentes con las que se logra, de entrada, cambiar la forma como los estudiantes asumen la evaluación.

La evaluación, en este caso, es recibida con agrado porque la profesora al diseñar cada prueba, al seleccionar los problemas matemáticos y los cuentos que aparecerán en el texto, se percató de reemplazar los nombres de los personajes que aparecen allí y poner los nombres de sus estudiantes de manera que ellos, al leerlos, sienten que están viviendo en persona esas situaciones descritas en la prueba. Entonces, un cambio sencillo, como crear los problemas matemáticos y los cuentos con los nombres de los estudiantes, hace que se

modifique la forma como se asume y se recibe el examen. En el estudiante que me hizo este comentario no se refleja una postura negativa ante la evaluación extraña que viene, todo lo contrario, él está a la expectativa porque quiere leer las historias que, a sus ojos, creó la profesora con él y sus compañeros como personajes.

7.3. Enseñar y evaluar en/desde/para la diversidad

Enseñar y evaluar en clave de la diversidad se constituye en un reto para cada maestro y para cada institución educativa, pues a las aulas, año tras año, llegan estudiantes con distintas particularidades que, de manera positiva o negativa, afectan su proceso académico; este es el caso de las aulas del modelo AA donde pueden llegar jóvenes que vienen de largos períodos de desescolarización o jóvenes que nunca han estado escolarizados y apenas se vienen a familiarizar con el ambiente de la escuela, apenas vienen a conocer cuáles son sus ritmos y rutinas o, también, al aula pueden llegar estudiantes con particularidades que afectan su relacionamiento con los demás, esto necesariamente lleva a que los procesos evaluativos se deban desarrollar desde la individualidad.

En el prólogo al texto de Anijovich, Malbergier y Sigal (2004), Camilloni asegura que hay dos formas de asumir la diversidad; por un lado, como una condición indeseada que debe solucionarse por medio de una enseñanza diferenciada que conduzca a la homogeneidad o, por otro lado, como una característica que se debe respetar y valorar, buscando potenciar y desplegar lo diferente que existe en cada persona. Si se asume la diversidad desde esta segunda perspectiva, es fundamental adecuar la enseñanza para que se tengan en cuenta los talentos, los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y ellos puedan alcanzar los objetivos propuestos, aunque deban seguir rutas diferentes. Anijovich et al. (2004) introducen el concepto de *aula heterogénea*, este término

(...) no solo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características

personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras (p.23).

Partiendo de esta óptica, y teniendo en cuenta estos factores asociados a la diversidad, desde el aula heterogénea es posible pensar aspectos homogéneos como los propósitos formativos, pero, sobre todo, es fundamental pensar en las diferencias que tienen los estudiantes entre sí y estas deben ser valoradas y tenidas en cuenta durante todo el proceso porque cuando se realizan procesos formativos con personas, es imposible conformar grupos homogéneos. Las autoras mencionan que en el *aula heterogénea* la atención que allí se brinda, con la que se busca el desarrollo de la diversidad,

(...) tiende a la optimización del aprendizaje y a que cada alumno obtenga el mejor nivel de logro posible. En estas aulas, todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social (p.25).

Esta propuesta de la enseñanza para la diversidad se centra en buscar que los estudiantes tengan logros en tres aspectos: el cognitivo, el personal y el social. El *cognitivo* tiene que ver con los avances que involucran el afianzamiento de conocimientos y el desarrollo de estrategias de pensamiento. El *personal* está vinculado con las habilidades que va logrando el estudiante para el aprendizaje autónomo, buscando que se haga responsable de su aprendizaje y que fortalezca su autoestima, construyendo una imagen positiva de sí mismo. Por último, el aspecto *social* está relacionado con la posibilidad de formar alumnos que se interesen por participar, que sean sensibles y respetuosos con los demás (Anijovich et al., 2004). Como se ve, enseñar teniendo como referente la diversidad ayuda a que se conciba al estudiante desde su integridad como sujeto, pues se tienen en cuenta todas las capacidades y las posibilidades que cada estudiante tiene, no se centra en aspectos que están relacionados con lo netamente académico, de aquí la necesidad de empezar a fortalecer procesos de enseñanza y evaluación que conciban al sujeto desde una perspectiva amplia, que lo piensen tanto en su relación con el saber como en su relación con el entorno y con los demás.

De esta manera, el trabajo por proyectos se constituye en una metodología pertinente que contribuye al propósito de pensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en

relación con la diversidad y con el desarrollo integral de cada estudiante. Anijovich et al. (2004) mencionan que a partir de esta metodología es posible integrar los intereses individuales con los del grupo, los saberes generales con los específicos y los saberes previos con los nuevos conocimientos y es propicia para pensar la enseñanza desde la diversidad porque “los proyectos se conciben como una construcción colectiva donde no solo importan las tareas de orden grupal y coordinación del conjunto, sino que también son fundamentales aquellas tareas en las que sobresalen las competencias y la creatividad individual” (p.45). De allí la importancia de fortalecer el trabajo colaborativo y definir criterios formativos claros cada que se emprenden las acciones dentro del proyecto, propiciando los aprendizajes a partir de tareas auténticas que estén vinculadas con aspectos de la vida cotidiana que son importantes para los estudiantes. “Y justamente, que sea un trabajo cooperativo y ligado a un entorno determinado posibilita que se encaren múltiples tareas dirigidas a alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, intereses, niveles de pensamiento, tipos de inteligencia y sensibilidades” (p.46).

Partiendo de lo anterior, no se trata de crear tareas diferenciadas para cada uno de los estudiantes a partir de sus ritmos y estilos de aprendizaje, esto se convertiría en una tarea inabarcable para el maestro; lo que se busca, y se puede propiciar desde el trabajo por proyectos, es que se creen tareas diversas que permitan tener en cuenta distintos intereses, de manera que sea posible vincular las temáticas con aspectos relevantes para los estudiantes. Por ejemplo, para los momentos de la ejecución de un proyecto, podrían crearse listados de tareas que involucren diferentes temas y procedimientos para solucionarlas, y dar la posibilidad para que sean los mismos estudiantes quienes escojan, de acuerdo a sus motivaciones, cuáles de esas tareas desean abordar. Con esto se está respondiendo a los objetivos planteados desde el proyecto y se está dando la posibilidad de que los estudiantes potencien y fortalezcan sus habilidades e intereses particulares.

Anijovich et al. (2004) plantean una serie de pasos que se deben tener en cuenta a la hora de elaborar un proyecto:

1. *Seleccionar contenidos*, para esto tener en cuenta la propuesta curricular de la institución educativa para el grado con el que se trabaja.

2. *Seleccionar un eje organizador temático*, aquí es necesario identificar los contenidos de las diferentes asignaturas que se puedan integrar en el proyecto, reconociendo entre los *contenidos básicos* (estos deben ser aprendidos por todos los estudiantes), los *contenidos de ampliación* (estos dan la posibilidad de ampliar los contenidos básicos y las habilidades) y los *contenidos de profundización* (estos permiten establecer nexos con otros campos del saber).
3. *Determinar los objetivos*, aquí se definen los propósitos que deben alcanzar los estudiantes.
4. *Indagar los conocimientos previos de los estudiantes*. Preguntar a los estudiantes qué conocen sobre las temáticas que se abordarán en el proyecto, esto ayuda a precisar y a ampliar los temas que se trabajarán.
5. *Dar un nombre al proyecto*. Definir un nombre atractivo para el proyecto, este puede ser acordado en conjunto con los estudiantes.
6. *Planificar diferentes rutas de abordaje de los contenidos*. Se deben diseñar las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta dos aspectos; por un lado, la relación entre las necesidades individuales y los contenidos que se abordarán y, por otro, la relación entre las actividades obligatorias para todos los estudiantes y las actividades opcionales²¹.
7. *Determinar marcos y estrategias organizativas*. Plantear las modalidades de trabajo para las diferentes actividades (individual, por parejas y en equipo).
8. *Seleccionar recursos*. Identificar los recursos tecnológicos y materiales que serán necesarios para el desarrollo del proyecto.
9. *Elaborar los materiales necesarios*. Preparar previamente las instrucciones y las guías que se presentarán a los estudiantes, de manera que ellos conozcan cuáles son los objetivos y qué tipo de trabajo deben desarrollar.
10. *Construir instrumentos de evaluación*. Definir los criterios de evaluación y los instrumentos que se tendrán en cuenta para valorar el proceso de los estudiantes.

²¹ Para Anijovich et al. (2004) las actividades obligatorias son aquellas que todos los estudiantes deben resolver “porque cubren el contenido o las habilidades que se espera que todos aprendan y puedan aplicar” (p.57) y las opcionales son “aquellas que permiten que los alumnos elijan atendiendo a sus intereses, estilos de aprendizaje y experiencias anteriores, entre otras” (p.58).

11. *Establecer el cronograma.* Distribuir el tiempo para cada una de las actividades del proyecto.
12. *Implementar y monitorear el proyecto.* Poner en práctica el trabajo planeado y observar su ejecución, de manera que se hagan ajustes si se considera necesario.
13. *Evaluar.* Aplicar los instrumentos de evaluación que se hayan definido. “Esta evaluación contemplará una mirada sobre la totalidad del proyecto, sobre la marcha del proceso y la producción de los alumnos” (p.51).
14. *Documentar la experiencia.* Sistematizar la información que dé cuenta de las actividades realizadas, esta sistematización es importante porque permite comunicar a otros los proyectos desarrollados y da la posibilidad de volver a leer la experiencia para analizarla y reflexionar sobre la práctica docente (pp. 47-51).

En AA varios de estos momentos se llevan a cabo, estos son: seleccionar los contenidos, seleccionar un eje temático, determinar objetivos, indagar los conocimientos previos del estudiante, planear diferentes rutas para abordar los contenidos, seleccionar recursos, establecer el cronograma, implementar y monitorear el proyecto y evaluar. Además, en este modelo se integra un espacio para la socialización del proyecto, aquí se sugiere que se convoque a varias personas de la comunidad educativa (directivos, padres de familia, otros docentes y estudiantes, etc.) con el fin de que conozcan los proyectos y los productos que se desarrollan en el modelo.

Hasta aquí se ha hablado de algunos aspectos a tener en cuenta al momento de enfocar la enseñanza en relación con la diversidad, ahora, quiero resaltar algunos aspectos importantes que deben considerarse cuando se aborde la evaluación, también, desde la diversidad. Para Yeimy Monsalve, la evaluación necesariamente debe enfocarse desde esta óptica, en sus palabras:

Pienso que la diversidad es las diferencias, la variedad, la distinción entre las personas, entre las culturas, entre los tipos de pensamiento, entonces la diversidad es todo lo que nos podemos encontrar en el mundo; hay variedad de cosas, hay variedad de culturas, hay variedad de personas, entonces dentro de la evaluación es muy importante tener en cuenta esa diversidad porque no todas las personas aprendemos de la misma manera y por los

mismos canales, por ejemplo, hay unos que son más quinestésicos, que aprendemos por los sentidos, por el tacto; hay otros que es por el movimiento, por el aprendizaje experiencial; hay otros que son más visuales; otros que aprendemos más por canales auditivos, entonces así mismo debe ser la evaluación, debe atender a las diferentes necesidades de los estudiantes, muchos de ellos le tienen pánico a la hoja y al lápiz porque ese fue el miedo que les metieron toda la vida, entonces, cómo no tener otras herramientas y otros instrumentos para evaluar a los estudiantes en caso de que no lo pueda hacer de una manera condicionada previamente, la idea es no ponerlos a todos en el mismo estándar porque no todos son iguales, por eso es necesario conocer a los estudiantes; si yo hago un diagnóstico de mis estudiantes al iniciar el año, sé qué estudiantes tengo, sé cuáles son sus contextos, sé cuáles son sus dificultades y qué problemáticas tienen y esto me ayuda a la hora de enseñar y de evaluar (Yeimy Monsalve).

El proponer nuevas metodologías de enseñanza implica pensar, igualmente, estrategias evaluativas alternativas que den lugar a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y permitan potenciar sus capacidades y habilidades. Anijovich et al. (2004) coinciden con Santos (1996) en que “evaluar en educación supone no solo juzgar la calidad de los resultados del aprendizaje de los alumnos, sino también la calidad de la enseñanza brindada y la calidad de los programas educativos” (p.63), entonces, por medio de la evaluación tanto el docente como el estudiante reciben una retroalimentación; el estudiante sobre su proceso y sobre la calidad de los productos y tareas realizadas y el maestro sobre el proceso de enseñanza que ha dado a sus estudiantes.

Anijovich et al. (2004) presentan algo que ellas denominan *evaluación alternativa*²² con ella se “propone que se atienda también a las experiencias, procedimientos y trayectos que hay que recorrer durante el aprendizaje ya sea en la toma de conciencia, en la corrección o en el perfeccionamiento del aprendizaje” (p.64). Este tipo de evaluación está

²² Para estas autoras, la evaluación alternativa se distancia de la evaluación tradicional; esta última valora los procesos con el fin de calificarlos, se enfoca principalmente en medir los resultados (Anijovich et al. 2004, p. 64).

emparentada directamente con la evaluación formativa y, por supuesto con la EpA, desde esta perspectiva se busca valorar el proceso, reconociendo, desde la individualidad, los progresos que van teniendo los estudiantes. Estas autoras recogen diez características de una evaluación alternativa, varios de estos elementos se han mencionado cuando se ha hecho referencia a la EpA y a la evaluación que se hace en AA, sin embargo, quiero sintetizarlas y reunir las aquí:

1. Recoge información útil sobre los contenidos que los estudiantes van adquiriendo en las distintas actividades académicas que realizan.
2. Enfatiza las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus debilidades.
3. Tiene en cuenta los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de cognición de los alumnos.
4. Incluye la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
5. Se basa en la resolución de actividades y tareas significativas y auténticas.
6. Documenta el avance del estudiante en determinado momento y a lo largo del proceso.
7. Exige de los alumnos un tiempo más prolongado para la elaboración de las respuestas que en el enfoque tradicional de la evaluación.
8. La formulación de los objetivos y los criterios de la evaluación no son tarea exclusiva de los docentes, sino que implica que los alumnos también participan en dicho proceso.
9. Los criterios, ya sea que hayan sido elaborados solo por el docente o en conjunto con los alumnos, tienen que ser comunicables y públicos para todos los implicados en el proceso educativo.
10. La evolución del alumno no solo es valorada con respecto a la norma relativa a su grupo etario sino tomada como referente principal de su propia situación de partida, para emitir un juicio de valor que describa y personalice de la manera más cualitativa y detallada la naturaleza de los logros obtenidos, el grado de avance y los aspectos a mejorar (pp. 65-66).

Esta última característica me parece fundamental a la hora de enfocar la evaluación desde la diversidad, pues necesariamente implica que se reconozca al estudiante desde sus

logros individuales, analizando las condiciones que tiene al momento de emprender las diferentes tareas e identificando los progresos adquiridos por medio de su ejecución. En palabras de la profesora Adriana,

Yo digo que a mi aula llegan pequeñas crisálidas, estudiantes con todo el potencial para aprender y con unas capacidades y habilidades, lo que yo hago es enseñarles para que ellos fortalezcan sus habilidades, para que aprendan y puedan salir volando fuertes al mundo. (...) Los estudiantes son diferentes y aunque uno les ponga las mismas actividades, ellos las solucionan de acuerdo a sus capacidades y lo que yo hago es irles fortaleciendo de acuerdo a sus capacidades, por ejemplo, a unos les debo insistir para que escriban correctamente sin confundir las letras, para que mejores la caligrafía y manejen mejor el renglón y ya a otros, más avanzados, que vienen por ejemplo de cuarto o de quinto, les puedo pedir que pulan más los textos, que amplíen las ideas, le puedo hacer más énfasis a la ortografía. Yudy, como mis estudiantes son tan diferentes, yo les debe exigir y evaluar de forma diferente también (Profesora Adriana Villada).

Esto que narra la profesora permite leer la evaluación en clave de la diversidad y no se trata, necesariamente, de cambiar la instrucción de las tareas y crear actividades diferencias para los estudiantes, lo que varía es el énfasis que se pone en la evaluación, en el caso que ejemplifica la maestra, aunque hay unos criterios de evaluación generales, hay otros que se adecúan de acuerdo al proceso de los estudiantes.

7.4. Elementos a tener en cuenta a la hora de desarrollar procesos evaluativos en el ámbito escolar

A modo de resumen, a continuación, sintetizo los aspectos que se deben tenerse presentes a la hora de pensar los procesos evaluativos en el entorno de la escuela:

- a. Hacer consciente la concepción de evaluación que servirá de directriz a la hora de implementar procesos evaluativos en el aula. Es necesario identificar como

se está teniendo en cuenta allí el rol del estudiante, el rol del maestro y cuál es la concepción de aprendizaje que da soporte al proceso de enseñanza.

b. Tener en cuenta que en cada proceso evaluativo están involucrados tanto los estudiantes, como los maestros y la institución educativa, por ende, ellos también deben ser evaluados. Esta acción no es exclusiva de los estudiantes como en muchas ocasiones tiende a creerse.

c. Orientar la evaluación a partir de la realización de actividades auténticas, que estén vinculadas con el contexto real de los estudiantes.

d. Diversificar algunas de las tareas, de manera que sea posible integrar las habilidades y los intereses de los estudiantes.

e. Definir criterios claros para la evaluación de las tareas y socializarlos con los estudiantes, asegurándose de que estos criterios sean comprendidos por todos los integrantes del grupo.

f. Retroalimentar las tareas desarrolladas por los estudiantes, asegurándose de que ellos vuelven sobre las actividades desarrolladas para mejorarlas.

g. Crear condiciones que favorezcan la autoevaluación, la evaluación entre pares y la coevaluación.

8. Conclusiones

La extraedad es un fenómeno que se presenta ampliamente en el ámbito latinoamericano y los diferentes países han creado estrategias que buscan superar esta dificultad brindando a los estudiantes una educación diferenciada. Sin embargo, si bien es cierto que en varios países se han creado programas educativos que buscan superar la extraedad, el hecho de que estas metodologías existan no garantiza, necesariamente, que se propicien espacios formativos y de acogida para los estudiantes inscritos en estos programas. Es fundamentalmente el rol del docente, apoyado en sus convicciones, en su formación y en sus intereses por comprender aspectos de lo pedagógico, el que va a propiciar un espacio de formación que parta del reconocimiento de la diversidad y genere espacios de enseñanza y evaluación significativos. Del mismo modo, es necesario, repensar el tipo de evaluación que se hace a estas metodologías, pues se encontró que aunque las prácticas que se llevan a cabo en el aula tienen en cuenta al sujeto desde su ser integral y desde su individualidad, cuando los estudiantes son evaluados de acuerdo a las políticas del Estado, esta individualidad se pierde y las metodologías flexibles se deben acoger a los modos de evaluación que se llevan a cabo en la educación regular, desarrollándose de esta manera, una evaluación estandarizada que indaga sobre todo, por los contenidos de las áreas básicas.

Mi pregunta por la evaluación parte de una búsqueda que empezó hace algunos años y ahora, a partir de la propuesta del modelo AA y de la práctica pedagógica que la docente Adriana Villada desarrolla en su aula, es posible trazar una ruta donde la evaluación se perciba desde una perspectiva amplia, donde se conciba al estudiante desde su individualidad, teniendo en cuenta sus particularidades. A partir de este trabajo, fue posible evidenciar cómo el trabajo por proyectos se constituye en una estrategia metodológica que propicia la participación de los estudiantes, permite evaluar a los estudiantes a partir de un proceso continuo y favorece la integración de actividades que tienen en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, desde esta metodología se hace posible pensar la enseñanza y la evaluación en clave de la diversidad, pero para que las pedagogías activas tengan un lugar en el entorno escolar, es necesario generar transformaciones relacionadas con la enseñanza y con la evaluación, pues se trata de pensar

un proceso evaluativo individualizado que conciba al estudiante desde su integridad, sin generar agobios con los resultados que demandan las pruebas estandarizadas del Estado, reconociendo que cada estudiante tiene unos intereses, unos ritmos y unas formas de aprender. La metodología del trabajo por proyectos puede constituirse como una potente estrategia que contribuya a fortalecer las habilidades y los intereses individuales de los estudiantes, se trata de construir con ellos, generando actividades que los integren como grupo y los reconozcan como individuos.

La evaluación lleva implícitas unas ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol del maestro y el rol del estudiante, es importante, como maestros, reconocerlas y de esta manera, de forma conscientemente, propiciar un espacio de enseñanza y aprendizaje relacionado con estas concepciones que se tienen. Ahora bien, para crear estas condiciones que favorezcan un espacio donde se fortalezcan la evaluación y el aprendizaje, no se trata solo de reflexionar los aspectos relacionados con lo evaluativo, es necesario pensar en el ambiente de aula que se quiere consolidar, potenciando la participación de los estudiantes. Si algo me permitió identificar el trabajo de campo que realicé en el aula de la profesora Adriana es que de las condiciones de participación y de la calidad en las relaciones entre docente y estudiantes va a depender la forma como se asuma y se aborde la evaluación por parte de los estudiantes.

Para finalizar, es necesario tener en cuenta que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación involucran a diversos actores, de allí la importancia de generar un proceso de intercambio entre los distintos actores con el fin de analizar estos procesos y consolidar estrategias que permitan fortalecerlos.

9. Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*. (45), 11-24.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8(1), 11-25.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Asimov, I. (1951). *Cuánto se divertían*. Recuperado de <https://ciudadseva.com/texto/cuanto-se-divertian/>
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Barriga, C. (2004). En torno al concepto de competencia. *Educación*, (1), pp. 43-57.
- Barcena, F; Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bolívar, C. (2015). *Las aulas de Aceleración del Aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas*. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/853/TO-18930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bustamante, G., Zubiría, S., Bacarat, M. (2002). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar V.2*. Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Castellanos, R. (2014). La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. reflexiones en torno al pensamiento de Lluís Duch. *Revista Ciencias de la Educación*, 24(43), 144-160.
- Castro, L. (2013). *Evaluación para el aprendizaje versus evaluación para los resultados*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1734/1/O0173.pdf>
- De la Fuente, J. (2017). Autorregulación y procesos de aprendizaje. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/2878>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana: simbolismo y salud*. Madrid: Editorial Trotta.

Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 9(1), 51-67.

Feldman, D., Atorresi, A. y Mekler, V. (2013). *Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso escolar en la educación básica en América Latina*. Recuperado de:

www.saece.com.ar/relec/revistas/4/mon1.pdf

Gibbs, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*. (33), 11-30.

Gibbs, G. (2007). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En: S. Brown y A. Glasner (Eds). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). España: Narcea, S.A. De Ediciones.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbres. *Cuadernos de Pedagogía*, (310), pp. 78-82.

Ibarra, M., Rodríguez, G. y García, E. (2011). *Catálogo de competencias transversales a la evaluación*. Recuperado de: http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1495/mod_resource/content/1/Versio%CC%81n%20Final%202013%20Cata%CC%81logo%20de%20competencias%20transversales%20a%20la%20evaluacio%CC%81n_DevalSimWeb

Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 3(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>

Jociles, M. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *Quaderns-e*. 21(1), 113-124.

Jurado, F. (2012), *Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Económicas

Khan, A., Rao, K. (productores) y Khan, A., Gupte, A. (directores). (2007). *Estrellas Del Cielo En La Tierra - Todo niño es especial* [Cinta cinematográfica]. India: Aamir Khan Productions, PVR Pictures.

Kilpatrick. W. (1918). *The project method: the use of the purposeful act in the educative process*. Recuperado de: <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog/page/n22>

López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), pp. 311-322.

Martínez, M. (2011). *La evaluación formativa en la escuela: prácticas que favorecen la autorregulación de los aprendizajes*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1732/1/O0167.pdf>

Mejía, M. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Lima, Perú: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

_____ (2002). *Decreto 230*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

_____ (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Santafé de Bogotá, D.C: Revolución Educativa. Colombia Aprende.

_____ (2008). *Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

_____ (2009). *Decreto número 1290*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

_____ (2010). *Modelo Educativo Aceleración de Aprendizaje. Guía Docente*. Recuperado de: http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Aceleracion_del_Aprendizaje/Guia_del_docente/Guia%20Docente.pdf

_____ (2017). *Derechos básicos de Aprendizaje*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107746>

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord) (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé, Innova universitat.

Novak, J. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Paiz, I. (2016). *Sobriedad escolar y educación acelerada*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Palacios, A. y Betancourth, C. (2014). *La Evaluación de los estudiantes en la metodología Escuela Nueva del proyecto banco de oferentes de la universidad de Nariño del municipio de Cumbitara*. Recuperado de: <http://sired.udenar.edu.co/2110/1/90529.pdf>

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 45-64.

Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Argentina: Coediciones: Ediciones del proyecto y Ediciones LAE. Recuperado de: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf

Perazza, R. (2009). Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina, la experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(4), 264-276.

Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Morón de la Frontera.

Race, P. (2007). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? En: S. Brown y A. Glasner (Eds). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). España: Narcea, S.A. De Ediciones.

Ramos, I. (2016). Evaluación de los aprendizajes en la metodología flexible Aceleración del Aprendizaje para el desarrollo de competencias en la educación básica primaria en la Institución Educativa Santo Domingo Savio. *Revista de la Facultad de Educación*. 23(1), 106-114.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*. 31(1), 11-22.

Ríos, H., Palacio, J. y Barrientos, A. (2010). Se enseña para evaluar o se evalúa para enseñar. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1694/1/O0080.pdf>

Rivillas, L. (2016). *La evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento invisibilizado en las prácticas pedagógicas*. Recuperado de: ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/.../PA01035_leidyjohanarivillas.pdf

Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.

Sacristán, G. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.

Salinas, M. (2011). La evaluación como dispositivo para la participación. *Revista de Investigación Educativa Conectad@2*. 2 (4), 105-117.

Santos, M. (1996). *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Santos, M. (2014). *El Arca de Noé. La escuela salva del diluvio*. Guadalajara: ITESO: Universidad de Guadalajara.

Sasso, C. (2015). El error como herramienta del aprendizaje. *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*. 25, 25-27.

- Schôn, D. A. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Starico, M. (1996). *Los proyectos en el aula: hacia un aprendizaje significativo en la EGB²³*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Ediciones Paidós.
- Tonucci, F. (2006). *La soledad del niño*. Buenos Aires: Losada.
- Tonucci, F. (2008). *Frato, 40 años con ojos de niño*. España: Editorial GRAÓ.
- Torres, E., Marín, L., Bustamante, G. (2001). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar V.I*. Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Valencia, V. (s.f.). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Recuperado de: <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (64), 11-25.
- Villalobos, J. (2006). *La implementación de actividades auténticas y la construcción de comunidades de aprendizaje en la educación integral*. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/27525/implemantacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

²³ Educación General Básica: se refiere al ciclo de estudios primarios obligatorios.

10. Anexos

Medellín, 11 de febrero de 2019

Señoras

Gloria Liliana Torres

Rectora Institución Educativa Los Gómez

Elizabeth Londoño Torres

Coordinadora Institución Educativa Los Gómez, sede Ajizal Itagüí, Antioquia

Asunto: trabajo de campo en el aula del modelo Aceleración del Aprendizaje

Cordial saludo,

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se desarrolla la Maestría en Educación y desde la línea de Pedagogía y Diversidad Cultural, se tiene un interés particular por realizar investigaciones vinculadas con la educación en diversas comunidades y espacios. La profesora Yudy Andrea Gómez Martínez, identificada con cédula de ciudadanía 1.128.394.411, se encuentra actualmente cursando el tercer semestre en dicha maestría y su interés investigativo está enfocado en el trabajo por proyectos que se desarrolla en el modelo flexible Aceleración del Aprendizaje, por esta razón acude a su institución para realizar el trabajo de campo en el aula de la docente Adriana Patricia Villada, se piensa en este espacio de indagación porque la profesora Adriana cuenta con una vasta experiencia en la implementación del modelo y su experiencia contribuirá para ampliar las comprensiones sobre la forma como se desarrolla el modelo, pues el propósito principal del trabajo investigativo que la profesora Yudy se encuentra realizando es comprender las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el modelo con el fin de que estas puedan ser reconocidas e implementadas en la educación básica y media regular.

Las visitas a la institución se realizarán entre los meses de febrero y junio del presente año.

Es importante anotar que los hallazgos de esta experiencia serán socializados con los docentes y directivos docentes de su institución, de manera que se contribuya también al análisis que ustedes realizan de los programas que se implementan allí. Agradecemos su disposición y la apertura para recibir a Yudy Gómez de manera que pueda aprender de su experiencia en el trabajo que, desde su institución, se ha venido desarrollado en el modelo Aceleración del Aprendizaje. Quedamos atentos por si requieren ampliar alguna información de la que aquí se expone.

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Profesora

Facultad de Educación

Coordinadora Maestría en Educación, línea Pedagogía y Diversidad cultural

hilda.rodriguez@udea.edu.co

Tel: (57 4) 2195742, 2198720

**La evaluación para el aprendizaje en el trabajo por proyectos: un caso del modelo
Aceleración del Aprendizaje.
Institución Educativa Los Gómez, sede El Ajizal**

Consentimiento Informado

Padres de familia y acudientes

Modelo flexible Aceleración del Aprendizaje

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia y acudientes de los estudiantes del aula de Aceleración del Aprendizaje una clara explicación de la naturaleza del proceso de investigación que se está adelantando con los estudiantes del aula, así como el rol que sus hijos tienen en el desarrollo de la investigación.

La presente investigación es conducida por Yudy Andrea Gómez Martínez, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. El objetivo de este estudio es identificar las características de la evaluación en la metodología del trabajo por proyectos desarrollada en la propuesta curricular del modelo Aceleración del Aprendizaje (AA) de la Institución Educativa Los Gómez. Con el propósito de establecer conexiones con los principios de la Evaluación para el Aprendizaje (EPA) y la política pública en evaluación propuesta por el Ministerio de Educación Nacional para visibilizar algunas prácticas propias de la EPA en el modelo AA que puedan ser reconocidas e implementadas en la educación básica y media regular.

Si usted autoriza a que su hijo haga parte de este estudio, se le pedirá firmar el presente consentimiento informado de manera que se pueda analizar la información en la que su hijo sea partícipe (fotografías, entrevistas, comentarios y ejercicios de clase). En este trabajo de campo la investigadora asiste al aula de Aceleración los días martes y jueves, durante estos encuentros se toman registros fotográficos, se realizan talleres escritos, se toman notas, se observa lo que sucede en el trabajo escolar cotidiano y en algunos momentos se graba, ello con el fin de que la investigadora pueda transcribir después las ideas que hayan expresado los participantes.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera del expuesto anteriormente. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirar a su hijo o hija del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responder.

Acepto que mi hijo(a) participe en la investigación *La evaluación para el aprendizaje en el trabajo por proyectos: un caso del modelo Aceleración del Aprendizaje* conducida por Yudy Andrea Gómez Martínez. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es detallar las prácticas e identificar las características de la evaluación en la metodología del trabajo por proyectos desarrollada en la propuesta curricular del modelo Aceleración del

Aprendizaje (AA) de la Institución Educativa Los Gómez para visibilizar algunas prácticas propias de la EPA en el modelo AA que puedan ser reconocidas e implementadas en la educación básica y media regular.

Me han indicado que mi hijo(a) participará en entrevistas y conversaciones, también la investigadora observará las dinámicas cotidianas del aula de AA y de la institución educativa en general.

Reconozco que la información recogida en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada, sin mi consentimiento, para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo si así lo deseo, sin que esto acarree perjuicio alguno para alguno(a) de nosotros(as). De tener preguntas sobre nuestra participación en este estudio, puedo contactar a Yudy Andrea Gómez Martínez, al celular 304 6570370; correo electrónico yudygomez1305@gmail.com. Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de la investigación cuando esta haya concluido; Para esto, podemos contactar a la persona anteriormente mencionada.

Como constancia de lo anterior firmamos este documento el día ____ de febrero del año 2019.

Nombre del estudiante

Nombre del acudiente

Firma del acudiente

**La evaluación para el aprendizaje en el trabajo por proyectos: un caso del modelo
Aceleración del Aprendizaje.
Institución Educativa Los Gómez, sede El Ajizal**

Consentimiento Informado

Docente de Aceleración y coordinadora de la sede El Ajizal

Modelo flexible Aceleración del Aprendizaje

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en esta.

La presente investigación es conducida por Yudy Andrea Gómez Martínez, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. El objetivo de este estudio es identificar las características de la evaluación en la metodología del trabajo por proyectos desarrollada en la propuesta curricular del modelo Aceleración del Aprendizaje (AA) de la Institución Educativa Los Gómez, con el propósito de establecer conexiones con los principios de la Evaluación para el Aprendizaje (EPA) y la política pública en evaluación propuesta por el Ministerio de Educación Nacional para visibilizar algunas prácticas propias de la EPA en el modelo AA que puedan ser reconocidas e implementadas en la educación básica y media regular.

Si usted accede a hacer parte de este estudio, se le pedirá participar en algunas entrevistas y conversaciones sobre evaluación que pretenden analizar cómo esta se concibe y se aborda en el modelo AA, considerando las percepciones que los participantes tienen de ella y la forma como la viven en la cotidianidad del aula. Este trabajo de campo se desarrollará durante quince semanas, con dos jornadas semanales de visitas (martes y jueves), durante estos encuentros se toman registros fotográficos, se toman notas, se observa lo que sucede en el trabajo escolar cotidiano y en algunos momentos se graba audio y video, ello con el fin de que la investigadora pueda transcribir después las ideas que hayan expresado los participantes.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera del expuesto anteriormente. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista o las conversaciones le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responder.

Aceptamos participar voluntariamente en la investigación *La evaluación para el aprendizaje en el trabajo por proyectos: un caso del modelo Aceleración del Aprendizaje* conducida por Yudy Andrea Gómez Martínez. Hemos sido informados(as) de que la meta de este estudio es detallar las prácticas e identificar las características de la evaluación en la metodología del trabajo por proyectos desarrollada en la propuesta curricular del modelo Aceleración del Aprendizaje (AA) de la Institución Educativa Los Gómez para visibilizar

algunas prácticas propias de la EPA en el modelo AA que puedan ser reconocidas e implementadas en la educación básica y media regular.

Nos han indicado que participaremos en entrevistas y conversaciones, también la investigadora observará las dinámicas cotidianas del aula de AA y de la institución educativa en general.

Reconocemos que la información que entreguemos en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada, sin nuestro consentimiento, para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Hemos sido informados(as) de que podemos hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que podemos retirarnos del mismo si así lo deseamos, sin que esto acarree perjuicio alguno para alguno(a) de nosotros(as). De tener preguntas sobre nuestra participación en este estudio, puedo contactar a Yudy Andrea Gómez Martínez, al celular 304 6570370; correo electrónico yudygomez1305gmail.com. Entendemos que podemos pedir información sobre los resultados de la investigación cuando esta haya concluido; Para esto, podemos contactar a la persona anteriormente mencionada.

Como constancia de lo anterior firmamos este documento el día ____ de febrero del año 2019.

Adriana Patricia Villada
Docente del modelo AA
I.E. Los Gómez, sede El Ajizal.

Elizabeth Londoño Torres
Coordinadora
I.E. Los Gómez, sede El Ajizal

**La Evaluación para el Aprendizaje en el trabajo por proyectos: un caso del modelo
Aceleración del Aprendizaje
Guía de observación**

Objetivo: identificar las prácticas evaluativas que se desarrollan en el grupo de AA de la I.E. Los Gómez y las acciones que contribuyen a su fortalecimiento.

Componentes	Observaciones
Antigüedad del modelo en la institución, integración del modelo a la I.E, percepción que directivos y docentes de la institución tienen sobre el modelo AA.	
Descripción del material: (libros de la biblioteca de aula y módulos). ¿Cómo este material contribuye al trabajo de aula y favorece el trabajo por proyectos propuesto en el modelo AA? Relaciones de los estudiantes con el material, ej. niveles de dificultad.	
Conformación del grupo: (Características generales de los estudiantes, edad, género, grado de escolaridad, características generales del núcleo familiar).	
Descripción del espacio físico (aula): (Espacio, distribución y organización del aula, recursos materiales).	
Clima de aula: rol del docente- rol de los estudiantes: (Interacciones entre: docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes). Relaciones que se fortalecen entre docentes y estudiantes, cómo estas contribuyen al desarrollo de las actividades diarias.	

<p>Descripción de actividades evaluativas que se desarrollan en el trabajo cotidiano.</p> <p>Percepción de los estudiantes frente a las actividades de evaluación (tranquilidad, temor, incertidumbre...)</p>	
<p>Estrategias para el trabajo cotidiano que se favorecen en el aula (trabajo individual, trabajo colaborativo, trabajo con los módulos, trabajo dentro y fuera del aula de clase, etc.)</p>	
<p>Evaluación: (Estrategias de evaluación, seguimiento a estudiantes, retroalimentación a estudiantes, claridad en los criterios de evaluación. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).</p>	

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL TRABAJO POR PROYECTOS: UN CASO DEL MODELO ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE

Entrevista Individual (se desarrolló con la docente Adriana Villada y con Yeimy Monsalve)

1. ¿Qué entiende usted por evaluación?
2. ¿Qué importancia tiene la evaluación en los procesos educativos escolarizados?
3. ¿Considera que existe diferencia entre evaluar y calificar? ¿Por qué?
4. ¿Qué lugar cree que ocupa la evaluación en la planeación?
5. ¿Cómo explicaría usted la metodología del trabajo por proyectos?
6. ¿Cómo se realiza el proceso evaluativo en la metodología del trabajo por proyectos?
¿Qué aspectos se favorecen al evaluar a partir de esta metodología?
7. ¿Qué entiende por modelo de educación flexible?
8. ¿Cómo cree que se pueden flexibilizar los procesos evaluativos en la educación escolarizada?
9. ¿Cuál es la concepción de evaluación que se puede analizar en el modelo Aceleración del aprendizaje? ¿Qué aspectos se favorecen a la hora de realizar los procesos evaluativos en esta metodología de educación flexible?
10. ¿Considera que hay consonancias entre las propuestas curriculares y evaluativas propuestas desde el modelo Aceleración del Aprendizaje y la política pública en evaluación propuesta por el Ministerio de Educación Nacional para la educación básica y media regular? ¿Por qué?

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL TRABAJO POR PROYECTOS: UN CASO DEL MODELO ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE

Grupo Focal (se desarrolló con los estudiantes del modelo AA)

1. ¿Qué te gustaba del aula regular?
2. ¿Qué te gusta del aula de Aceleración del Aprendizaje?
3. ¿Qué se te dificultaba en el aula regular?
4. ¿Qué se te dificulta del trabajo que se realiza en Aceleración del aprendizaje?
5. ¿En qué se diferencian el aula regular y el aula de Aceleración del Aprendizaje?
6. ¿Cómo era tu comportamiento cuando estabas en el aula regular? ¿Cómo es tu comportamiento ahora?
7. ¿Qué es para ti la evaluación?
8. ¿Cómo te evalúan en el aula de Aceleración del Aprendizaje? Describe una situación donde te evalúen.
9. ¿Qué sientes cuando te evalúan en Aceleración del Aprendizaje?
10. ¿Tú mismo te evalúas? ¿Cómo haces o cómo harías esta evaluación de ti mismo? ¿Qué tienes en cuenta para hacerla?