



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803

**“Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la
inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño”.**

Eliced Johana Yagarí González
Laura Cristina Monsalve Franco
Paola Andrea Rendón Bolívar
Sara Manuela González Arango
Viviana Muñoz Vélez

Dirigido por: Bibiana María Cuervo Montoya

Departamento de Educación Infantil
Licenciatura en Educación Especial
Mayo del 2014

Índice

Agradecimientos.....	7
Dedicatoria	8
Introducción.....	9
1. Planteamiento del problema.....	10
1.1.Pregunta problematizadora	17
1.1.1. Preguntas orientadoras	17
2. Objetivos.....	18
2.1.General.....	18
2.2.Específicos	18
3. Marco Teórico.....	20
3.1.Educación Inclusiva.....	20
3.1.1. Enfoques de la educación multicultural.....	22
3.1.1.1.Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida	22
3.1.1.1.1. Modelo asimilacionista	22
3.1.1.1.2. Modelo segregacionista	22
3.1.1.1.3. Modelo compensatorio	22
3.1.1.2.Hacia la integración de culturas.....	23
3.1.1.2.1. Modelo de las relaciones humanas y de educación no racista	23
3.1.1.3.Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas	23
3.1.1.3.1. Modelo de curriculum multicultural	23
3.1.1.3.2. Modelo de orientación multicultural.....	23
3.1.1.3.3. Modelo de pluralismo cultural	23
3.1.1.3.4. Modelo de competencias multiculturales.....	23
3.1.1.4.Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural	23
3.1.1.4.1. Modelo de educación antirracista	23
3.1.1.4.2. Modelo holístico	24
3.1.1.4.3. Modelo de educación intercultural.....	24
3.2.Evaluación Educativa.....	28
3.2.1. Evaluación de los aprendizajes	29
3.2.2. Evaluación para los aprendizajes	31

3.2.3. Evaluación como aprendizaje	33
3.2.4. Evaluación en Colombia	33
3.2.5. Evaluación inclusiva	40
3.3. Modelo CIPP de evaluación	44
4. Metodología	49
5. Resultado y Discusión	55
5.1. Análisis de contexto	58
5.1.1. Ambientes familiares	60
5.1.1.1. Institución Educativa N°1	61
5.1.1.2. Institución Educativa N°2	62
5.1.1.3. Institución Educativa N°3	64
5.1.2. Ambientes de grupo	66
5.1.2.1. Institución Educativa N°1	66
5.1.2.1.1. Tareas de aprendizaje	67
5.1.2.1.2. Convivencia	68
5.1.2.2. Institución Educativa N°2	68
5.1.2.2.1. Tareas de aprendizaje	68
5.1.2.2.2. Convivencia	68
5.1.2.3. Institución Educativa N°3	69
5.1.2.3.1. Tareas de aprendizaje	69
5.1.2.3.2. Convivencia	69
5.1.3. Ambientes excluyentes	70
5.1.3.1. Institución Educativa N°1	71
5.1.3.2. Institución Educativa N°2	72
5.1.3.3. Institución Educativa N°3	73
5.2. Análisis de entrada bajo la técnica de análisis descriptivo	74
5.2.1. Sobre las concepciones de dificultad académica del grado tercero	74
5.2.2. Sobre la concepción de los padres de familia frente a la evaluación y la inclusión	86
5.2.3. Sobre el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional)	87
5.2.4. Sobre los planes de estudio	89
5.2.5. Sobre el modelo evaluativo institucional	90

5.2.6. Sobre el desempeño docente	92
5.2.7. Sobre el desempeño de las practicantes	93
5.3. Análisis de proceso	96
5.3.1. Estudiantes	96
5.3.2. Docentes	97
5.3.3. Padres de familia	99
5.4. Análisis de producto	99
5.4.1. Estudiantes	100
5.4.2. Docentes	101
5.4.3. Padres de familia	102
6. Conclusiones	104
7. Líneas de acción	107
8. Referencias bibliográficas	109
9. Anexos	114
9.1. Tabulaciones de cuestionarios aplicados	114
9.1.1. Cuestionarios para padres de familia y estudiantes sobre el grado de complejidad académica del grado tercero de primaria. Segundo grado	114
9.1.2. Cuestionarios para padres de familia y estudiantes sobre el grado de complejidad académica del grado tercero de primaria. Tercer grado	118
9.1.3. Cuestionarios para padres de familia y estudiantes sobre el grado de complejidad académica del grado tercero de primaria. Cuarto grado	122
9.1.4. Cuestionarios para padres de familia sobre las concepciones frente a la evaluación y la inclusión	126
9.1.5. Cuestionarios de evaluación del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) 15	
9.1.6. Cuestionario de evaluación de los planes de estudio	127
9.1.7. Cuestionario de evaluación del modelo de evaluación de las Instituciones	128
9.1.8. Cuestionarios de evaluación de desempeño docente	128
9.1.9. Cuestionarios de evaluación de desempeño practicantes	129
9.2. “Aprendiendo con la Evaluación, Propuesta de Modelo de Evaluación.”	130
9.3. Artículo: “Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”	181

9.4.Álbumes fotográficos.....	203
9.4.1. Institución Educativa N°1	204
9.4.2. Institución Educativa N°2	210
9.4.3. Institución Educativa N°3	217
9.4.4. Encuentros con docentes.....	224
9.4.5. Encuentros con padres de familia	228

Índice de tablas, figuras y gráficas

Tabla 1. Diferenciación entre calificación y evaluación.....	35
Figura 1. Secuencia metodológica a seguir en función del modelo CIPP de evaluación, para la implementación de la propuesta investigativa planteada.....	51
Figura2: Tomado de: Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. García y Betoret (2002). Modelo adaptado de Perkrun (1992)	60
Gráfica 1.1.1. Encuesta padres de familia, segundo grado, con respecto a la media.....	75
Gráfica 1.1.2. Con respecto al coeficiente variante, Padres de familia, grado segundo	76
Gráfica 1.1.1.1. Con respecto a la media, estudiantes, grado segundo	77
Gráfica 1.1.1.2 Con respecto al coeficiente variante, estudiante grado segundo.....	78
Gráfica 1.2.1 Con respecto a la media, padres de familia, grado tercero	79
Gráfica 1.2.2. Con respecto al coeficiente variante. Padres de familia, grado tercero	80
Gráfica 1.2.2.1. Con respecto a la media, estudiantes, grado tercero	81
Gráfica 1.2.2.2. Con respecto al coeficiente variante. Estudiantes, grado tercero.....	82
Gráfica 1.3.1. Con respecto a la media, Padres de familia, grado cuarto	83
Gráfica 1.3.2. Con respecto al coeficiente variante, padres de familia, grado cuarto.....	84
Gráfica 1.3.2.1. Con respecto a la media, estudiantes, grado cuarto	84
Gráfica 1.3.2.2. Con respecto al coeficiente variante, estudiantes, grado cuarto	85
Gráfica 2.1.1. Con respecto a la media, padres de familia.....	86
Gráfica 2.1.2. Con respecto al coeficiente variante, padres de familia.....	87
Gráfica 3.1.1. Con respecto a la media, PEI	87
Gráfica 3.1.2. Con respecto al coeficiente variante, PEI	88
Gráfica 4.1.1. Con respecto a la media, plan de estudio.....	89

**Facultad de Educación — Departamento de Educación infantil
Licenciatura en Educación Especial**

Gráfica 4.1.2. Con referencia al coeficiente variante, plan de estudio	90
Gráfica 5.1.1. Con respecto a la media, modelo de evaluación	91
Gráfica 5.1.2. Con respecto al coeficiente variante, modelo de evaluación	91
Gráfica 6.1.1. Con respecto a la media, desempeño docente.....	92
Gráfica 6.1.2. Con respecto al coeficiente variante, desempeño docente.....	93
Gráfica 7.1.1. Con respecto a la media, desempeño practicante.....	94
Gráfica 7.1.2. Con respecto al coeficiente variante, desempeño practicante.....	95

Agradecimientos

Brindamos nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización y culminación de este proyecto. En primer lugar a las instituciones educativas (Institución Educativa San Juan de los Andes, Institución Educativa Juan de Dios Uribe sede Luis Gutiérrez e Institución Educativa Embera Karmatarúa), por su apoyo para la realización del proyecto, a sus estudiantes que se convirtieron en un gran pilar para la consecución de las actividades propuestas y a sus docentes que gracias a su comprensión y solidaridad los estudiantes pudieron cumplir con éxito las actividades presentadas; así como a los padres de familia, por el apoyo, disposición y confianza que nos brindaron.

No podemos olvidar el apoyo que recibimos por parte de la asesora de proyecto de grado, quien nos impulsó a concluir con éxito este proyecto, y finalmente un eterno agradecimiento a la Universidad de Antioquia, la cual abrió y abre sus puertas a jóvenes como nosotras, preparándonos para un futuro competitivo.

Dedicatoria

Principalmente dedicamos este trabajo a nuestros padres, puesto que nos brindaron apoyo y fortaleza en el desarrollo y transcurso de este, ayudándonos a concluir satisfactoriamente nuestro proyecto.

También dedicamos a nuestra asesora de proyecto, quien nos dio su sabiduría para la elaboración total de nuestro proyecto haciendo posible el desarrollo de este, además por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales y para la elaboración de este proyecto.

Por eso y por mucho más les dedicamos este proceso de formación que se constituirá como el cimiento fundamental en nuestra vida profesional y a través del cual forjaremos un nuevo presente en las labores que desempeñemos todos los días.

Introducción

El presente trabajo comparte una investigación interesada en indagar sobre las prácticas de evaluación como aprendizaje en el aula, para generar procesos de inclusión en contextos multiculturales. El propósito principal del proyecto fue proporcionar a los centros educativos un modelo de evaluación que posibilite la inclusión educativa, a partir de la participación de docentes, estudiantes y padres de familia en los procesos evaluativos. La metodología se sucedió bajo el enfoque cualitativo, a partir de la investigación-acción, con la implementación de diversos instrumentos para la recolección de información como: cuestionarios y entrevistas estructuradas y semi-estructuradas dirigidas a cada una de las audiencias seleccionadas (docentes, estudiantes y padres de familia), además de la observación directa y participativa de las prácticas educativas. Los resultados de la investigación evidenciaron que existe una desarticulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el diseño curricular y las prácticas evaluativas empleadas, revelando carencia frente a la cultura evaluativa tanto por parte de los docentes como de los estudiantes y los padres de familia, a lo que se anexa la poca contextualización de la enseñanza y escasa inserción de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, demostrando un enfoque superficial de aprendizaje, lo cual obstaculiza el logro de aprendizajes significativos y prácticos para el medio socio-cultural en el que se desenvuelven los estudiantes.

El proyecto ““Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño””, tiene como componentes esenciales la evaluación educativa de los aprendizajes, la inclusión educativa, la multiculturalidad y el modelo de evaluación CIPP propuesto por Daniel Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield, adaptado a contextos educativos de aprendizaje. Dichos componentes se presentan articuladamente, buscando establecer la evaluación, como medio que posibilite construir procesos de inclusión, desde el qué hacer docente, en relación al contexto del estudiantado y a la corresponsabilidad entre la familia y la escuela, siendo la respuesta de valoración para la multiculturalidad social, étnica y cognitiva, que caracteriza al ser humano dentro de su propia naturaleza.

1. Planteamiento del problema

La normatividad que rige los procesos de inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad, vulnerabilidad, NE (necesidades educativas) o NEE (necesidades educativas especiales), es una de las acciones que contribuyen a la consolidación de dichos procesos. No obstante, no es medida que garantice la efectividad de los mismos; debido a la concepción que se tiene de la inclusión educativa, a causa de la descontextualización en la formación docente en cuanto a la atención y apoyo a dicha población. Esto como consecuencia de la motivación intrínseca y extrínseca de los actores involucrados en el acto educativo, frente a la necesidad de cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras:

El concepto formación tiene que ver con la capacidad y voluntad de orientar. Es decir, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación, y desarrollo de procesos formativos. Ello no quiere decir, que la formación sea necesariamente autónoma. Es a través de la interformación (la acción educativa que se ejerce entre los futuros enseñantes o entre maestros en trance de actualización de conocimientos) como los sujetos -en este caso profesores- pueden encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional. (Marcelo, 1995; p. 8)

Respecto a lo anterior, se presenta la dificultad para la aplicación de los conocimientos adquiridos tanto de los docentes como de los estudiantes para ser autónomos, debido a la normatividad que rige la educación, que de una u otra forma genera que la práctica educativa sea estandarizada, pasando a un segundo plano, las características particulares de los estudiantes y sus contextos socio-educativos, Avalos (2000) lo expresa citando a Hargreaves (1999, p. 126):

En la medida en que, el desarrollo e impacto de la formación continua y capacitación en servicio, se ven afectadas. Si bien la expansión de la educación en servicio... es algo digno de mención, el rumbo que ésta alcanza es menos destacable. Los cursos y talleres se imparten por expertos fuera de los lugares de trabajo del maestro, lo que los afecta como individuos; conllevando que al volver a sus lugares de trabajo no se les facilite la integración de nuevos conocimientos a su práctica, al faltar allí la comprensión y apoyo para sus esfuerzos. (p. 4)

Si bien es cierto, que las instituciones educativas se ven obligadas a cumplir con diversidad de parámetros, tales como:

- Cumplir con un porcentaje determinado de inclusión para población en situación de discapacidad, dejando de lado las personas de contextos vulnerables y/o que presenten NEE (necesidades educativas especiales).
- Configurar el aprendizaje memorístico a través de la aplicación de pruebas estandarizadas, como las pruebas saber del grado tercero.
- Concebir la evaluación desde procesos cuantitativos y de medición como única opción para evidenciar resultados.

Además, el docente se ve obligado a cumplir con ciertas directrices que rigen desde el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y las mismas políticas internas de las instituciones educativas; generando que la calidad de la atención se reduzca y la práctica docente se dificulte, puesto que aún se trabaja bajo la mirada de paradigmas tradicionales que impiden que los procesos de formación y atención dirigidos a las personas en situación de discapacidad, vulnerabilidad, NE y NEE, se direccionen a la satisfacción de las necesidades propias, a la adaptabilidad, participación social y educación para el desarrollo integral y funcional dentro de la sociedad a la que el sujeto pertenece. Por lo cual, es posible que existan limitaciones directamente ligadas con la concepción y aplicación de la evaluación, que generan dificultades en la adquisición de las competencias básicas estipuladas por el MEN en cada una de las áreas obligatorias, debido a que los enfoques evaluativos intentan dar respuesta a los logros de los procesos educativos, en condiciones que promueven la adquisición de aprendizajes estandarizados, en los que no se tornan relevantes los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Ello conlleva a que “la evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación, como de impedirlos. Al final, es la que dirige el sistema educativo.” (Casanova, 2001; p. 81), y la que ofrece la oportunidad de transversalización de los procesos de inclusión educativa.

Es probable que estas situaciones específicas sean propias de muchos de los contextos educativos de Colombia. Un ejemplo consolidado alude a las condiciones y necesidades que

demandan dos instituciones del área urbana del municipio de Andes (Institución Educativa Juan de Dios Uribe seccional Luis Gutiérrez e Institución Educativa San Juan de los Andes) y, una del área rural (resguardo indígena) del municipio de Jardín (Institución Educativa Embera Karmatarúa), ubicadas en el departamento de Antioquia. A partir de una serie de encuestas aplicadas, se desprende que las tres retoman y expresan la necesidad de formación y cualificación en la atención y apoyo a la población en situación de discapacidad, vulnerabilidad, NE y NEE; que requieren ser orientadas por procesos de inclusión en cuanto a las prácticas evaluativas llevadas a cabo. Estos centros educativos se encuentran ubicados en diferentes contextos, donde los puntos en común son la diversidad de población y las necesidades que presentan.

Estado del Arte

En los últimos años en el campo educativo han surgido diferentes investigaciones que han permitido reflexionar en torno a los temas de evaluación, inclusión y la búsqueda permanente de la calidad educativa; siendo la primera el eje integrador de los tres elementos mencionados, que conciernen a una evaluación educativa de calidad. De este modo, en palabras de Murillo y Duk (S.A);

Pocos elementos hay tan determinantes en el establecimiento de una verdadera educación inclusiva como la evaluación. Efectivamente, cualquier práctica de carácter inclusivo, cualquier esfuerzo por potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, que no vaya acompañado por un sistema de evaluación que respete y valore las diferencias individuales, solo conseguirá profundizar la brecha de la desigualdad. (p.1).

Por lo tanto a continuación se cita de manera explícita, aquellas investigaciones y estudios realizados a nivel internacional, producto del rastreo investigativo que se llevó a cabo dentro de nuestro trabajo, para permitir fundar la sustentación y aplicabilidad del proyecto “un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste Antioqueño”:

Inicialmente damos partida mencionando una de las investigaciones, desarrollada en Andalucía España, la cual consistió en un estudio de casos sobre: “Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa”. En este estudio se destacó la importancia de desarrollar en el contexto educativo, estrategias de planificación, organización y enseñanza, acordes con la inclusión educativa. Además se planteó la necesidad de desarrollar políticas educativas que contribuyeran al avance en la formación docente.

Para darle continuidad a esta línea investigativa, nombramos otra investigación: “Evaluación cualitativa de los aprendizajes en la atención a la diversidad”, en la que se pudo evidenciar, poca participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, lo cual obstaculizaba el proceso pedagógico adecuado a las diferentes características de los alumnos.

Seguidamente nombramos la investigación: “Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes, proyecto FONDEF/CONICYT”; allí se planteó la necesidad de construir en las instituciones educativas, un modelo educativo que se destacara por identificar y compensar las diferencias y múltiples características con las que cuentan los estudiantes de las instituciones educativas, con el fin de brindar una mayor calidad a la educación.

Sumado a esta línea, se encuentra el trabajo: “La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad”. Esta investigación destaca la importancia de que los docentes se encuentren en constante formación y actualización, con el fin de brindar una atención adecuada en el tema de la evaluación, acorde a la diversidad de estudiantes y por ende a las características y necesidades presentadas en el contexto educativo.

Continuamos por tanto con la investigación: “Evaluar para aprender: una modalidad de atención a la diversidad”; estudio que sustenta, que para brindar a los estudiantes una evaluación orientada al aprendizaje, es indispensable conocer el currículo educativo, los estilos de aprendizaje de los educandos, así como sus contextos más cercanos (como el personal, familiar, educativo y social); con el fin de ofrecer una atención adecuada a la diversidad.

Posteriormente, en la investigación “Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural”, se plantea que la evaluación es un medio de construcción de procesos y es el centro de partida de la identificación de las diferencias y dificultades de los contextos multiculturales, en la que Bartolomé y Cabrera (2000, p. 463), proponen una serie de metodologías de evaluación, como: “la evaluación participativa, la evaluación democrática y deliberativa, la evaluación colaborativa y la evaluación de programas basados en la comunidad”

En la investigación “Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero” se aborda la inclusión de las personas de otros países en los centros educativos, para la promoción de las prácticas interculturales e inclusivas sobre las que se basan los principios de la educación para todos, “donde la inmigración intensiva de los últimos años hace más compleja la desigualdad preexistente en términos sociales, culturales y educativos” (Carrasco, s/a, p.1).

Seguimos nombrando la investigación: “Evaluación y calidad”; en la que se hace mayor hincapié en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como medio de garantía de la calidad de la educación, en el que se llegó a un consenso sobre lo que es verdaderamente importante y necesario, es decir, no sólo que todos los niños y niñas asistan a una institución educativa, sino que incorpore efectivamente los conocimientos y las competencias necesarias para desempeñarse y participar activamente en la sociedad en la que viven (Toranzos, 1996).

Continuamos con: “Una evaluación Justa para una Sociedad Justa” en donde se expone la situación cotidiana de la educación, en la búsqueda constante del aumento de la desigualdad social, sin tener presente que su papel principal consiste en la desaparición de esas brechas que separan los sujetos unos de otros, los competentes de los incompetentes; es decir, en la promoción de la igualdad y equidad, con una aplicación y fomento de una evaluación educativa en pro de la Justicia Social, que tiene el potencial para reducir los efectos de las desventajas sociales que los estudiantes pueden experimentar, debido a su situación económica, etnia, capacidad, sexo, lengua materna o identidad sexual (Murillo & Hernández, p. 4); por ende es una evaluación justa la que contribuye a la mejora de la educación, y a la generación de metas contextualizadas sobre la población atendida, y a reflexionar sobre sus propias prácticas para garantizar la calidad de las mismas.

A su vez, en pro de la evaluación, en el artículo “Evaluar en una escuela para todos”; se propone un cambio sustancial de las prácticas educativas, que promuevan la imaginación y creatividad de los estudiantes. Por tanto se hace énfasis en la evaluación como herramienta crucial para la mejora de la práctica educativa, con la que se pretende “el paso de una educación esencialmente selectiva, academicista y uniformizadora, a una educación abierta a la diversidad, en la que tengan cabida las capacidades, conocimientos, experiencias, intereses y motivaciones de todos los estudiantes” (Coll&Onrubia, p.1).

Contribuyendo al trabajo por la igualdad educativa, nombramos la investigación: “Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). Del dicho al hecho”... Esta se abordó a partir de entrevistas a docentes e institución educativa. Para ello partieron del análisis sobre las políticas de promoción de la igualdad educativa, bajo el Marco de la ley Nacional de educación; teniendo en cuenta también el seguimiento y puesta en práctica del programa nacional de inclusión educativa, “Volver a la escuela”, implementada a partir del año 2006.

Contribuyendo a la capacitación y formación de docentes trabajadores por la inclusión educativa, se realizó la investigación: “Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria”; esta se llevó a cabo con la finalidad de obtener la información suficiente, para diagnosticar las necesidades de educación inclusiva, de un centro educativo de la localidad de Córdoba Argentina, destacada por realizar prácticas inclusivas. Así mismo para esta investigación, se emplearon instrumentos como entrevistas a alumnos y profesorado, análisis del contexto sociocultural, cuestionarios, datos estadísticos de estudiantes inmigrantes, entre otros elementos que posibilitaron, la obtención de información, que permitiera la mejora de una práctica docente mucho más inclusiva.

En el proyecto “A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa” se identificó las barreras para el desarrollo de una educación inclusiva, por medio de un modelo crítico y participativo, aplicado en diferentes instituciones educativas, que incorpora otras perspectivas en el proceso. Con la finalidad de señalar la importancia de emprender acciones integrales, positivas e innovadoras, en donde todos los miembros de la comunidad educativa, trabajen de manera conjunta para evadir las barreras y obstáculos de la inclusión.

Terminando esta línea investigativa, nombramos el estudio de: “Las Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?”; el cual tenía como objetivo realizar un estudio exploratorio sobre los procesos de gestión escolar, en los cuales se forma a un sujeto colectivo, responsable de la mejora de la convivencia y el aprendizaje en la escuela; para promover ambientes propicios para la convivencia inclusiva y democrática mediante el proceso de aprendizaje, a través de la recopilación de experiencias pedagógicas en las instituciones educativas de Latinoamérica.

Sabemos que cambiar de manera inesperada las prácticas educativas, es un proceso complejo; tanto por cuestiones formativas, como por las demandas del entorno actual, las cuales varían rápidamente a causa de la posmodernidad y demás elementos que conforman la educación, como las diferentes características personales, sociales y culturales que allí se entretajan; puesto que ambas se “inscriben en un contexto de cambios socioculturales profundos, sobre todo, por la incidencia que tiene en el horizonte de sentido de los sujetos, de los grupos humanos que conforman la sociedad: en su modo de entender el mundo, de entender la vida, de entenderse a sí mismos, de entender lo político, lo social, y a la naturaleza misma.” (Romero; 2001, p. 71).

Por tanto el punto en común está en la diversidad misma y por ende en la diversidad de necesidades latentes que se procuran y se demandan en las instituciones educativas de carácter formal o mejor dicho, en cada una de las aulas escolares que las conforman, quienes requieren una evaluación diversificada, refiriendo “..., a tratamientos diferenciados que se han de brindar a los alumnos a objeto de que logren las competencias establecidas”. (Blanco; SA., p1). Siendo un cuestionamiento que requiere “..., amplias dosis de conocimiento, imaginación, esfuerzo y perseverancia, además de los necesarios apoyos y recursos.” Que son esenciales en la formación académica de cada uno de los sujetos, las sociedades y las culturas.

1.1. Pregunta problematizadora

¿Cómo mejoran los procesos de inclusión en las instituciones educativas del área urbana del municipio de Andes y, una del resguardo indígena de Cristianía ubicada en la zona rural del municipio de Jardín pertenecientes todas al departamento de Antioquia mediante la utilización de un modelo de evaluación que privilegie la diversidad y la participación activa de los implicados?

1.1.1. Preguntas orientadoras

- ¿De qué manera los modelos de evaluación de los aprendizajes aplicados por los docentes del grado tercero de dos instituciones del municipio de Andes y una del municipio de Jardín favorecen los procesos de inclusión educativa?
- ¿Qué funciones y características de la evaluación de los aprendizajes facilitan la implementación de una propuesta de evaluación basada en el modelo CIPP de Daniel L. Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield, que propicie los procesos de inclusión educativa?
- ¿Cómo contribuye la aplicación de un modelo de evaluación de los aprendizajes para al éxito o fracaso de los procesos de inclusión dentro de la práctica pedagógica de los docentes?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

El objetivo de la presente investigación es generar procesos de inclusión educativa mediante el empleo del modelo CIPP de Daniel Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield, sobre las prácticas evaluativas, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes de los grados tercero de primaria de dos Instituciones Educativas del área urbana del municipio de Andes y una del resguardo indígena de Cristianía.

Para generar los procesos de inclusión educativa, es vital tener en cuenta las características de la población, no sólo para facilitar el cumplimiento de los planes de estudio establecidos por las instituciones educativas, según los estándares de competencias, sino también para garantizar un buen desempeño escolar de cada uno de los sujetos; a través de prácticas pedagógicas mediadas por estrategias metodológicas flexibles, variadas e innovadoras, acompañamiento y asesoría a docentes, orientación a padres de familia, valoración de los currículos, y el diseño de un modelo de evaluación acorde a las necesidades de los contextos educativos. Dichas acciones disiparían “La evaluación que realizan los colegios de sus estudiantes que incorpora muchos aspectos de carácter formal e informal que de una u otra manera apuntan a hacer juicios de valor sobre el desempeño escolar.” (Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula; 2008; p. 2); pues esto indirectamente conduciría a la discriminación de las diferencias individuales acorde a situaciones familiares, personales, estilos cognitivos y de aprendizaje.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar el currículo, los planes de estudio y la infraestructura de las instituciones educativas asociadas al proyecto para la implementación de una propuesta evaluativa con

base al modelo CIPP de Daniel L. Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield, para propiciar procesos de inclusión educativa.

- Adaptar diferentes tipos de estrategias metodológicas de evaluación, a las características contextuales y culturales inmediatas de las dos Instituciones Educativas del área urbana del municipio de Andes y una del resguardo indígena de Cristianía, ubicada en la zona rural del municipio de Jardín, pertenecientes todas al departamento de Antioquia, para la promoción de procesos de inclusión educativa.
- Fomentar prácticas evaluativas que promuevan la inclusión educativa, a través de estrategias metodológicas adaptadas a las necesidades presentes en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes de los grados tercero de las Instituciones implicadas en el proyecto.

3. Marco Teórico

El proyecto ““Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño””, tiene como componentes esenciales la inclusión educativa, la evaluación educativa (evaluación de los aprendizajes, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje, evaluación en Colombia y evaluación inclusiva) y el modelo CIPP propuesto por Daniel Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield, temáticas que desde el enfoque de investigación del proyecto, son determinantes para los resultados esperados, debido a que se articulan en la puesta en práctica de una serie de propuestas basadas en la generación de ambientes inclusivos a nivel escolar, en torno a la transformación de la mirada evaluativa, más como proceso de consecución de resultados, que como consecuencias finales del proceso. Entre las propuestas de la investigación se encuentran, la inclusión de los padres de familia en el proceso evaluativo de sus hijos e hijas, la participación activa de los estudiantes en el proceso evaluativo, la importancia de los estilos de aprendizaje de cada estudiante en la atención educativa y la diferenciación de conceptos como calificación y evaluación.

3.1. Educación Inclusiva

Con base en la Inclusión educativa, se generan una serie de situaciones complejas, que giran en torno a la normatividad que rige la educación a nivel internacional y principalmente en el contexto nacional, puesto que la atención en las instituciones educativas, debe girar en torno a la generación de ambientes inclusivos para todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en este caso los niños, niñas y jóvenes, los docentes y los padres de familia de las tres instituciones educativas involucradas en el proyecto.

Inicialmente se debe tener en cuenta la relevancia de la educación, no como un servicio, sino como un derecho fundamental del ser humano, teniendo en cuenta que está contemplada para el Estado, desde:

Obligaciones de accesibilidad, que protegen el derecho individual de acceso a la educación en condiciones de igualdad (en igualdad de oportunidades, sin discriminación alguna). Esta obligación estatal se refiere especialmente a garantizar el acceso a las escuelas públicas, sobre todo de acuerdo con las normas existentes sobre la prohibición de discriminación. La no discriminación es el principio primordial de las normas internacionales de derechos humanos y se aplica a los derechos civiles y políticos así como a los derechos económicos, sociales y culturales, al igual que a los derechos de las niñas y niños comprendidos en esas dos categorías. La no discriminación no es una obligación de cumplimiento progresivo sino que debe conseguirse inmediata y plenamente. La accesibilidad depende del nivel de educación al que se aspire acceder y del titular del derecho. Mientras que la educación post-obligatoria (enseñanza secundaria y superior) puede implicar el pago de matrícula y otros costos, los tratados internacionales obligan al Estado a asegurar el acceso gratuito a la educación primaria de manera universal, es decir, a todas las niñas y niños en edad escolar. (Comisión Colombiana De Juristas, (2004); p. 28)

De acuerdo a los planteamientos relacionados a las implicaciones de la educación en todos los contextos en los que se imparte y en el proceso de formación de los niños y niñas del país, se debe tener en cuenta que la práctica docente debe girar en torno a la promoción de la riqueza multicultural del país y el desarrollo integral del ser humano como ser social. Parra, (2010), plantea como el derecho a la educación para todo ser humano y sus distintos modelos, con relación a cada contexto, han sido una lucha y una conquista de la humanidad, en donde los derechos humanos consagran la educación como derecho básico que garantiza el disfrute y bienestar en igualdad de condiciones, ya que es un medio a través del cual se forjan seres humanos competentes socialmente para dar respuesta a las demandas del medio, de acuerdo con las exigencias del mismo. De este modo es que la educación se torna un tema de vital importancia que forma parte de los “recursos públicos fundamentales que se ofrecen sin discriminación alguna. Buscando generar aprendizajes significativos y desarrollar el principio material de la igualdad, debido a que en la medida que las personas tengan igualdad de posibilidades educativas, tendrán igualdad de oportunidades en la vida para su desarrollo”(Parra. (2010); p. 74).

Respecto a la educación como derecho fundamental, de todo ser humano sin discriminación alguna, además adaptado a las demandas del medio, cabe traer a colación el

término “etno-educación, como la educación en los valores de la etnicidad nacional, teniendo en cuenta que nuestra identidad cultural es el sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces: la africanidad, la indignidad y la hispanidad” (Ministerio de Educación: 1994; p.3). Término presentado por el Ministerio de Educación como una política de atención a nivel educativo, cuyo objetivo gira en torno al “posicionamiento de la educación intercultural en todas las Instituciones Educativas del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de la nacionalidad” (Ministerio de Educación).

De acuerdo a los modelos y enfoques de la educación multicultural, se han presentado una serie de modificaciones en torno a la inclusión educativa en la diversidad de contextos, desde diferentes puntos de vista y hacia la consecución de objetivos específicos, en torno a las poblaciones atendidas, con la intención de garantizar un mundo más solidario y con la visión clara sobre la inclusión y aceptación de la diferencia, de la siguiente forma:

3.1.1. Enfoques de educación multicultural.

3.1.1.1. Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.

- 3.1.1.1.1. **Modelo asimilacionista:** pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante.
- 3.1.1.1.2. **Modelo segregacionista:** se puede incluir aquí el programa de diferencias genéticas: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio.
- 3.1.1.1.3. **Modelo compensatorio:** los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela,

necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

3.1.1.2. Hacia la integración de culturas.

3.1.1.2.1. **Modelo de relaciones humanas y de educación no racista:** la integración cultural se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación.

3.1.1.3. Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.

3.1.1.3.1. **Modelo de curriculum multicultural:** se introducen modificaciones parciales o globales del curriculum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos estudiantes.

3.1.1.3.2. **Modelo de orientación multicultural:** se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos. Se elaboran programas de desarrollo del auto-concepto o de la identidad étnica y cultural. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del auto-concepto de los estudiantes de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en los grupos.

3.1.1.3.3. **Modelo de pluralismo cultural:** aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás.

3.1.1.3.4. **Modelo de competencias multiculturales:** proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los sujetos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas.

3.1.1.4. Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.

3.1.1.4.1. **Modelo de educación antirracista:** en el modelo de educación intercultural antirracista, el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede

superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, entre otros.

- 3.1.1.4.2. **Modelo holístico:** supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos: el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas); la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el curriculum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela; se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.
- 3.1.1.4.3. **Modelos de educación intercultural:** la escuela prepara a los estudiantes para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante (Muñoz, (s/a); p.3)

Relacionado con los enfoques de la educación multicultural, las propuestas de accesibilidad y las obligaciones del Estado con relación a la garantía de la inclusión, en el Informe alterno presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la Educación, en el Capítulo 3: Obligación de garantizar el acceso a la educación; se trae a colación

las dimensiones de accesibilidad, sobre las cuales se establecen una serie de parámetros determinantes para la consecución de los objetivos principales de la educación, en búsqueda de la calidad de la misma, éstas son:

1. **No discriminación.** La educación debe ser accesible a todas y todos, especialmente a los grupos en condiciones de vulnerabilidad, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.
2. **Accesibilidad material.** La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable.
3. **Accesibilidad económica.** La educación ha de estar al alcance de todas y todos. (Comisión Colombiana De Juristas, (2004); p. 28)

Siendo la educación y su configuración social contemplada como un derecho fundamental, para todas las sociedades y culturas sin discriminación alguna, la inclusión se convierte en el objetivo principal de la educación formal, ya que el Ministerio de Educación Nacional, como ente rector del sistema educativo ha liderado la formulación de la política pública en y para la diversidad. Cedeño (S/A), da a conocer que el Ministerio de Educación Nacional, ha ofrecido los lineamientos y generado condiciones básicas en los territorios para el desarrollo de instituciones educativas protagónicas en la evolución social del ser humano y garantes de la calidad de la misma en búsqueda de la promoción de la cultura como riqueza nacional. Estos lineamientos se proyectan en lo cotidiano y responden a las necesidades del momento social, político y cultural; además atienden las demandas y particularidades de las poblaciones vulnerables, mediante la flexibilización de programas, proyectos, currículos y el desarrollo de modelos educativos, que apoyan los potenciales individuales, adaptadas a las condiciones del contexto inmediato y las demandas del mismo.

Por tanto la educación inclusiva se desarrolla como un deber del servicio educativo, ya que ésta es una aspiración de los sistemas educativos y no podría ser de otra manera si se aspira a que realmente contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias, (Echeita; 2008), pues es la base de la aceptación de la diferencia como un valor, más que un defecto que las hace acreedoras de etiquetas y discriminación social.

La inclusión educativa también surge como tema de controversia en la educación formal llegando a tener variados significados y aplicaciones desde el marco académico. Se trata no sólo de tener en el aula de clase la presencia de personas con y/o en situación de discapacidad o NEE, sino también de atender las necesidades individuales y prestar un servicio de calidad, en el que se garantice un desarrollo integral de los sujetos presentes en el aula, independiente de que posean o no una discapacidad. En palabras de Aguado (S/A), con relación a la obligatoriedad de la enseñanza, menciona que la escuela debe servir para el desarrollo personal y social de cada estudiante garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos, haciendo referencia que uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.

Relacionado con la diversidad de población que conforma el país, es de total relevancia tener en cuenta que la creación de espacios abiertos a nivel educativo, además de ser una obligación del Estado al igual que permitir el acceso a la misma, implica:

La obligación de asequibilidad, referida a la satisfacción de la demanda educativa mediante la oferta pública y la protección de la oferta privada. La primera obligación del Estado es asegurar que existan escuelas primarias a disposición de todas las niñas y niños, lo cual requiere una inversión pública en educación. Se requiere de un sistema educativo público que garantice la planta de docentes mínima para atender las necesidades del servicio y las escuelas suficientes en el ámbito nacional para los niveles de enseñanza básica (Comisión Colombiana De Juristas, (2004); p. 14).

De igual forma y como se ha planteado el ideal de la educación en la actualidad, es la inclusión como la estrategia a través de la que los niños, niñas y jóvenes que forman parte del sistema educativo formal, sin importar su idiosincrasia, raza, creencia o religión deben tener acceso al mismo servicio educativo, principalmente garantizando la calidad del mismo, en donde la propuesta educativa responda a sus necesidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje y particularidades en cuanto a estilos de aprendizaje, con relación a la creación de un lugar que propicie la educación con base en la individualidad del ser humano, como lo menciona Aguado (S/A), crear una escuela para todos, que implique reconocer la diversidad y asumir la igualdad como valor ético de la escuela. De no ser así, la escolaridad obligatoria puede contribuir a

legitimar discriminaciones en función de categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, el género o la religión. También argumentado por el Ministerio de Educación, desde su presentación de la educación como derecho, trae a colación el término “Educación para todos”, ofreciendo una definición basada en las configuraciones de los servicios educativos, como meta del milenio con la que Colombia se comprometió, buscando cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos los ciudadanos, velando porque todos los niños, niñas y jóvenes, pero sobre todo los que se encuentren en situaciones difíciles, tengan acceso a la enseñanza primaria de buena calidad y la terminen satisfactoriamente (MEN, (2005); p. 9).

Echeita (2008), postula el deber de pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes. De igual modo lo hace con los grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar en la forma en la que están concebidos y concretados en la actualidad, intentando descifrar en qué medida contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema de calidad y equidad, no percibida como factores antagónicos, que transversalice la oferta de un servicio.

Con base en las ideas planteadas, los hallazgos de la propuesta de investigación, los procesos de la evaluación y el modelo CIPP propuesto por Daniel Stumfflebeam y Anthony J. Shinkifield, el ideal de la educación acerca de la creación de una escuela para todos que supla las necesidades y además la importancia de un proceso de enseñanza – aprendizaje contextualizado a las demandas sociales y adaptadas a los estilos de aprendizaje individuales, la educación basada en la multiculturalidad, es importante resaltar que es un factor que enriquece los procesos educativos, aunque también puede generar procesos adversos pero que con un proceso bien estructurado, clarificado y con las bases sólidas puede traer consigo la consecución del ideal de inclusión educativa.

3.2. Evaluación Educativa.

Al igual que la mayoría de los temas que conciernen a la educación y su función, la evaluación también ha sufrido grandes transformaciones a lo largo del siglo XX y XXI, las cuales se mencionarán y describirán en el transcurso de este escrito. Por esto, es necesario diferenciar las etapas por las que se han visto evidenciados dichos cambios, entre estas se encuentran: la época de la reforma (1800-1900), época de la eficiencia y el “testing” (1900-1930), época de Tyler (1930-1945), época de la inocencia (1946-1956), época de la expansión (1957-1972) y época de la profesionalización (desde 1973), en la que se menciona la situación actual de la evaluación. Épocas planteadas por Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros autores (S/A), (citados por Escudero, 2003).

En la antigüedad los docentes tenían concepciones erróneas del concepto de evaluación, además, la evaluación que implementaban tenía como propósito la selección, etiquetación y diferenciación de cada uno de los estudiantes, en palabras de Escudero (2003, p. 12): “Desde la antigüedad se han venido creando y usando procedimientos instructivos en los que los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación, para valorar y, sobre todo, diferenciar y seleccionar a estudiantes.” Fue en el siglo XVIII cuando se comenzó a estandarizar el uso del examen escrito como principal medio de evaluación. Al inicio del siglo XIX se normaliza la educación, apareciendo así los diplomas de graduación y las evaluaciones estandarizadas que certifiquen la superación e interpretación de los conocimientos requeridos. Como consecuencia de lo anterior, al final del mismo siglo se comienza a despertar el interés por la medición de los conocimientos y conductas humanas a través de la utilización de los test. Esto influyó en las prácticas educativas de las instituciones y los docentes, lo que permitía la diferenciación, clasificación y selección de los estudiantes de acuerdo con los logros o dificultades que estos presentaran, dejando atrás los objetivos educativos.

Posteriormente los planteamientos de Ralph W. Tyler, permitieron que se realizara un acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Las teorías “taylorianas” realizaban una crítica al papel subjetivo que tenía la evaluación, pues esta se tenía como la única responsabilidad del docente, abandonando así los demás agentes de la comunidad educativa, como lo son los

estudiantes y sus familias. Como solución de lo anterior, se les proponía a los docentes que sus evaluaciones girarán en torno a uno o varios objetivos claros y se pensarán múltiples formas de llevar a cabo dichas evaluaciones, incluyendo de igual forma el uso de los test, teniendo siempre presente que los instrumentos seleccionados sean acordes con los objetivos planteados.

La evaluación propuesta por Tyler, no se basaba ni se centraba en una simple medición de los resultados, sino en la interpretación de los mismos y en la determinación de juicios de valor sobre la información recolectada, para de esta manera lograr analizar el efecto de la evaluación y por ende un plan para la toma de decisiones frente a las mismas. Actualmente los planteamientos de Ralph W. Tyler tienen predominio en las concepciones y corrientes actuales de la evaluación.

Así mismo, es importante mencionar la propuesta de evaluación realizada por Daniel L. Stufflebeam a mediados del siglo XX, postulante del modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto). Dicho autor propone que para evaluar a una sociedad moderna, es necesario que se tengan en cuenta varios criterios básicos: el primero hace referencia a lo indispensable que es el cuestionamiento del docente en términos de si la educación y evaluación brindada tiene presente las necesidades educativas detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El segundo expresa la importancia de tener presente el contexto de cada uno de los estudiantes y la influencia de estos en la adquisición de conocimientos. El tercero afirma que el docente se debe cuestionar si los recursos, y la utilización y distribución de los mismos son viables de acuerdo a la legislación y la participación de la comunidad educativa. Por último contempla la importancia de reestructurar la labor docente, en cuanto al análisis de las prácticas educativas y evaluativas implementadas.

3.2.1. Evaluación de los aprendizajes

Además de conocer la evolución y las transformaciones que ha tenido la evaluación en el campo educativo, es importante mencionar la diferencia existente entre la evaluación de los aprendizajes, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje. Aunque cada

una menciona diferentes aspectos de la evaluación, en su conjunto funcionan como complemento en el momento de evaluar.

En primera instancia, se aborda el tema de la evaluación de los aprendizajes, la cual es conocida como un ejercicio que tiene como objetivo principal la valoración y cuantificación del aprendizaje adquirido por una persona; lo cual es llevado a cabo al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que convierte a esta en una evaluación con una función medible. En otras palabras: “se lleva a cabo al final de cada etapa de aprendizaje y su carácter es ante todo cuantitativo, por estar generalmente relacionada con algún tipo de medición que ayuda a ubicar el desempeño del estudiante en un nivel dado” (Jané, 2004, p. 93), la anterior se realiza con el fin de orientar la enseñanza y la práctica docente, pero se deja atrás el carácter crítico y reflexivo de la evaluación; como lo menciona Hernández (2006; p. 3) “muchos maestros, asumen frecuentemente posiciones acríicas con relación a la evaluación; no todos están dispuestos a reconocer sus insuficiencias conceptuales y limitaciones al evaluar”, esto trae como consecuencia que la evaluación que se les imparte a los estudiantes no sea del todo objetiva y adaptada a sus necesidades, características e intereses , y por lo tanto se convierta en una actividad en la que se les exige un alto índice de memorización de contenidos sin un objetivo claro, preciso y acorde a las demandas de los estudiantes. Además este tipo de evaluación genera presiones académicas a los estudiantes debido a las múltiples exigencias con las que cuentan por parte del docente; en palabras de Biggs, 2000; Brown, 1999;Gibbs, 1999;Hyland, 2000;Sadler, 1983; Biggs, 2000; Ecclestone& Prior, 2003 y Sadler, 1998 (citados por Jané, 2004):

La evaluación de carácter sumativo ha sido tradicionalmente un problema, tanto para profesores como para alumnos. El más importante atañe al paradigma por el cual ésta se entiende como un juicio crítico externo, casi un castigo para el aprendiz, un problema de contabilidad externo al proceso de aprendizaje. Pero son numerosos los autores que consideran que la manera como los estudiantes son evaluados tiene una directa influencia en la calidad de su aprendizaje. (P. 93).

Por lo anterior, “es necesario trazar estrategias evaluativas pertinentes y comunes desde una reconceptualización de la evaluación, haciendo que esta se convierta en un estímulo, en un resorte del desarrollo, en propulsor de esfuerzos motivados y mayores para aprender más y mejor” (Hernández, 2006, p. 7). Es decir, es importante que los docentes y los demás agentes que

se encuentran inmersos en la comunidad educativa estén en una continua reconceptualización y reflexión del concepto de evaluación y sobretodo en la manera como se puede llevar a cabo en la práctica educativa, pasando así de una evaluación sumativa a una evaluación formativa, esta última, según Broadfoot, 1993; Rosales, 1998; Black & William, 1998 (citados por Jané 2004):

Es una evaluación de proceso, y como tal hace parte integral del proceso pedagógico. Con un claro énfasis cualitativo, ésta constituye una observación analítica permanente del proceso de aprendizaje del estudiante, observación que produce realimentación continua acerca de la eficacia de lo que se aprende y de la forma en que se aprende con el fin de permitir la modificación y perfeccionamiento de ambos. (P. 93).

En este caso, la evaluación se convierte en un ejercicio que no solo le posibilita al docente la posibilidad de conocer las formas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes y por ende, las capacidades y debilidades que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sino que también le posibilita estar en continua reflexión y crítica de su práctica académica y laboral, a través del análisis de su praxis y de los comentarios u opiniones que le brinden los demás agentes de la comunidad educativa, como son los directivos docentes, estudiantes y padres de familia.

3.2.2. Evaluación para el aprendizaje

En la evaluación para el aprendizaje o en la e-evaluación orientada al aprendizaje (e-EOA) como la nombran Gómez, Rodríguez & Ibarra (2013), se busca generar en los estudiantes procesos de aprendizaje significativos, productivos y acordes a sus capacidades, además de desarrollar competencias en los mismos y de suscitar un aprendizaje estratégico, es decir, un aprendizaje que le permita a los educandos ser sujetos autónomos, quienes logren resolver problemas y tomar decisiones de manera adecuada e independiente, además de promover en estos la autorregulación del propio proceso de aprendizaje. Lo anterior, mediante la aplicación de múltiples estrategias metodológicas y la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras: “la e-EOA se plasma en el proceso educativo mediante

la implicación de los estudiantes en las actividades de evaluación, la realización de tareas creativas y realistas y el fomento de la información útil” (Gómez, Rodríguez & Ibarra, 2013, p. 2).

En este tipo de evaluación, se le otorga gran importancia a la participación de los estudiantes, pues se deja atrás el papel pasivo de estos en los procesos evaluación, pasando de ser quienes simplemente reciben una calificación de su desempeño, a convertirse en sujetos evaluadores, que participan activamente de este proceso en todas sus modalidades: la autoevaluación (evaluación de los propios conocimientos y aptitudes), la evaluación entre iguales (evaluación que realizan los estudiantes de los trabajos o productos realizados por sus pares) y la co-evaluación (evaluación conjunta entre el docente y el estudiante). La evaluación para el aprendizaje o la e-evaluación orientada al aprendizaje (e-EOA), a diferencia de la evaluación de los aprendizajes no se lleva a cabo al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en el transcurso del mismo, por lo cual la convierte en una evaluación con una función formativa.

En la evaluación para el aprendizaje se deben tener presentes tres criterios básicos, que son mencionados por Gómez, Rodríguez & Ibarra (2013, p. 2): la retroalimentación (feedback), proalimentación (feedforward) y la participación activa de los estudiantes, además las tareas evaluativas deben ser tareas de aprendizaje.

Según Gómez, Rodríguez & Ibarra (2013) la retroalimentación y proalimentación es un criterio importante en la evaluación para el aprendizaje, sin dejar de lado la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la co-evaluación. La retroalimentación en sí hace referencia al aporte de información por parte del docente hacia el estudiante acerca de su evolución en su proceso educativo, posibilitando que el estudiante autorregule su aprendizaje. Por su parte la proalimentación, le proporciona información útil al estudiante, de manera que este mejore su desempeño en un área o tema determinado, y que el aprendizaje obtenido tenga influencia en los futuros productos o contenidos a abordar. Y, en cuanto a la expresión las tareas evaluativas deben ser tareas de aprendizaje, se hace alusión a que las actividades que se llevan a cabo con los estudiantes deben ser ejercicios que les impliquen su realización a partir del uso de múltiples

estrategias creativas, lo cual traerá como resultado, unas tareas auténticas. Como lo afirman Gómez, Rodríguez & Ibarra (2013):

La evaluación se integra en el proceso de aprendizaje del estudiante mediante la propuesta de tareas que requieran una respuesta creativa (Borootchi y Keshavaraz, 2002) y sobre todo, mediante la realización de tareas auténticas, es decir, tareas realistas que demanden que los estudiantes desarrollen las mismas combinaciones de conocimientos, competencias o habilidades y actitudes que deberán desplegar posteriormente (p. 4).

Siguiendo el orden de ideas anterior, y teniendo en cuenta lo mencionado en este apartado, con la aplicación de la evaluación para el aprendizaje, se obtiene en los estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo, la resolución adecuada de problemas y el desarrollo y/o estimulación del sentido ético. Como lo expresan Gómez, Rodríguez & Ibarra (2013):

Con la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación se pueden desarrollar distintas competencias básicas, como el pensamiento crítico, la aplicación de conocimientos para resolver problemas, la comunicación y negociación o la profundización en el sentido ético de las propias actuaciones (p. 2).

Del mismo modo, es vital que los docentes lleven a cabo este tipo de evaluación, pues busca la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, con el fin de no solo desarrollar y/o estimular las competencias mencionadas con anterioridad, sino contribuir en la formación de sujetos autónomos, independientes y conocedores de su aprendizaje.

3.2.3. Evaluación como aprendizaje

Este tipo de evaluación va un poco más allá que el simple hecho de realizar un examen escrito, en el cual se le exige al estudiante que memorice un cierto número de contenidos, sin encontrarle ningún tipo de fin en específico, en palabras de Pérez, Soto, Sola & Serván (2009):

Los exámenes convencionales se caracterizan porque son iguales para todos los estudiantes y miden un tipo de conocimiento individual, por lo general de reproducción de datos, en un momento concreto. Son una tarea congelada en el tiempo que se centra en la puntuación final y no

en la manera en que el estudiante ha llegado a esa respuesta. Los exámenes no favorecen que los estudiantes demuestren todas las dimensiones de lo que han aprendido. De hecho, la mayoría de los exámenes requiere sólo competencias de nivel inferior, como la memorización y la reproducción, ignorando otras de orden superior o de segundo orden como el análisis, la síntesis o la reflexión (p. 8-9).

Además es común encontrar en las aulas a docentes que en la mayoría de las ocasiones confunden el término de evaluar con el de calificar. Es claro, que la calificación hace alusión a la medición y descripción de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, y a la clasificación y certificación de los mismos; esta no se ocupa del proceso que llevan los estudiantes, ni de las causas por las que actúan o aprenden de determinada manera, sino que se encarga únicamente de la medición, descripción, clasificación y certificación. Por lo tanto, aunque la calificación le proporciona información al docente acerca del desempeño de sus estudiantes, esta se queda atrás con la contribución de información verdaderamente útil, que en realidad le posibilite mejorar y conocer a fondo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tal motivo, la evaluación debe ser una herramienta a implementar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, es importante que se convierta en un acto de constante aplicación, dejando atrás la concepción de que esta solo se lleve a cabo al finalizar el proceso educativo, posibilitándole así a los estudiantes que con la evaluación se les aporte información útil acerca de su evolución y de su forma de aprender. En otras palabras y como lo mencionan Pérez, Soto, Sola & Serván (2009):

El propósito fundamental de la evaluación es proporcionar a todos los agentes implicados la información fiable suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de ciudadanos cultos, comprensivos y participativos. Pretende informar los juicios profesionales de los docentes y las decisiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje (p. 5).

A continuación se encuentra una tabla con las nociones básicas y claves sobre la calificación y la evaluación como aprendizaje; haciendo una diferenciación entre ambos conceptos.

Tabla 1.

Diferenciación entre calificación y evaluación.

Calificación	Evaluación como aprendizaje
Tiene que ver sobre todo con medir. Mira hacia atrás. Se centra en la cantidad y en los defectos. Normalmente se realiza al final de un trabajo o estudio. Preguntas claves: ¿Se sabe el programa? ¿Domina la materia y los ejercicios prácticos? ¿Qué nivel tiene: aprobado, notable, etc.?	Tiene que ver sobre todo con apoyar la mejora. Mira hacia adelante. Se centra en la calidad y en las fortalezas. Tiene lugar continuamente cuando estamos aprendiendo. Preguntas claves: ¿Cómo ha progresado? ¿Qué dificultades tiene todavía? ¿Qué ayuda necesita ahora?

Adaptado por: Pérez, Soto, Sola & Serván (2009, p. 8).

Como se ha desarrollado en el transcurso de los apartados anteriores y en este mismo, tradicional y culturalmente se tiene concebida la evaluación como una valoración cuantitativa del aprendizaje de los estudiantes sin tener en cuenta su proceso. Pero en la actualidad la evaluación supera esta concepción, ahora debe ser entendida como un ejercicio que promueva la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

La evaluación del proceso académico y la evaluación continua comprende dos funciones primordiales: la función sumativa y la función formativa. En otras palabras, “evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje”; las cuales no deben funcionar separadas o como ejes contradictorios, sino como complemento. Este equilibrio entre ambas funciones, se ve reflejado en la evaluación como aprendizaje. Según lo expresado por Arribas (2012):

Ambas funciones, formativa y certificadora no son, en absoluto, excluyentes sino complementarias (Villardón, 2006; ANECA, 2003; Taras, 2005). La evaluación en el ámbito académico, comparte estas dos funciones; la función formativa, pedagógica... suele llevar

aparejada, esa otra función, sancionadora, certificadora, habilitadora... de la cual se desprende una calificación de la que se suelen derivar importantes consecuencias para el evaluado (pág. 1).

Por lo anterior, es importante que se tenga presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el evaluativo, la participación activa del estudiante, sin dejar atrás la calificación y la utilización de exámenes escritos, pues el primero es un requisito que exige el sistema educativo, pero en este caso, pasa a ser uno de los múltiples criterios trascendentales al momento de evaluar; pues es común encontrar en los docentes una tendencia marcada por medir el aprendizaje y el desempeño de sus estudiantes, dejando atrás la evaluación del proceso, lo que impide que se implementen estrategias que estén acordes a las finalidades de la educación y por ende de la evaluación misma. Por lo cual, es vital que los docentes encuentre un equilibrio entre calificar y evaluar los aprendizajes obtenidos por sus estudiantes, con el fin de aprovechar todos los beneficios y ventajas que aporta la evaluación como método de aprendizaje.

Además la evaluación como aprendizaje posee diversas características:

- La evaluación debe adaptarse a las necesidades que presentan las personas, contextos y/o instituciones.
- Su función es formativa y sumativa, con la primera se pretende conocer y mejorar los aprendizajes, y con la segunda, se procura realizar una descripción y una medición de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.
- La evaluación puede ser externa, interna y autoevaluativa. Expuesto por Pérez, Soto, Sola & Serván (2009):

En función de los agentes implicados y del control del proceso, la evaluación puede ser externa, (la responsabilidad del diseño y ejecución de la misma reside en agentes externos, bien distantes de las personas, los fenómenos o procesos que se evalúan), interna (la responsabilidad y ejecución implica de alguna manera a agentes implicados en lo que se evalúa) y autoevaluación (la que desarrollan los propios aprendices sobre sí mismos) (pág. 7).

- En cuanto a la naturaleza y finalidad de la evaluación, en esta se ven inmersos los contextos, procesos y productos, estos tres aspectos son aclarados por Pérez, Soto, Sola & Serván (2009):

Permite reorientar los procesos cuando no van bien, dar oportunidades a lo que hemos llamado currículo, orientando el diseño flexible y de enfoque progresivo para acomodarlo a las necesidades e intereses de los estudiantes, a su ritmo de desarrollo y aprendizaje y a las peculiaridades del contexto (pág. 8).

Estas características se ejecutan en la práctica educativa de diversas maneras, por lo cual aportan múltiples hallazgos, los cuales se complementan obteniendo como resultado una información útil y viable acerca de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y la práctica docente.

Igualmente, para poner en práctica las características de la evaluación como aprendizaje, es necesario conocer las estrategias básicas y fundamentales para su ejecución, con el fin de no solo obtener información útil acerca del aprendizaje de los estudiantes, sino también de alcanzar resultados positivos en el proceso de todos los agentes que se encuentran inmersos en él, convirtiendo a la evaluación en un ejercicio que genere aprendizaje. Entre dichas estrategias se encuentran las siguientes:

- Permitir que los estudiantes conozcan los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación que se trazaron en conjunto, de manera que les posibilite participar e implicarse en su proceso evaluativo, convirtiéndose en seres autónomos de su aprendizaje, y pudiendo dar respuesta a preguntas claves como: “¿Por qué estamos aprendiendo de esta manera?, ¿Qué estamos buscando?, ¿Cómo sabré si lo he hecho bien?, ¿Qué quiere que aprenda?” (Pérez, Soto, Sola & Serván, 2009, p. 12).
- Implementar la retroalimentación como estrategia de evaluación, de manera que el docente le brinde información a los estudiantes, comentarios, cuestionamientos y/o interrogantes acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha información no se

debe limitar a una calificación o a un comentario que no le brinde información útil al estudiante, sino que debe ofrecer orientaciones que le posibiliten a este una mejora en su proceso educativo, en otras palabras: “la mejor retroalimentación comienza señalando las fortalezas del trabajo evaluado para continuar indicando las debilidades y terminar con alguna orientación para la mejora” (Pérez, Soto, Sola & Serván, 2009, p. 13). En este sentido, la retroalimentación no se debe implementar en todas las actividades que se lleven a cabo con los educandos, ésta genera mayor aprendizaje cuando se implementa en actividades que sean significativas para los estudiantes.

- Facilitar y permitir a los estudiantes la evaluación entre iguales, de manera que entre pares se reconozcan las fortalezas y debilidades de los demás, generando una reflexión de sentido crítico acerca de los productos realizados por los iguales, desarrollando así en ellos procesos de colaboración, comunicación y de trabajo en equipo. Expresado en otras palabras por Pérez, Soto, Sola & Serván (2009, p. 15) “los estudiantes se sienten más libres para preguntar a un compañero que al docente y éstos comparten entre sí una serie de referentes culturales y un lenguaje que les hace más fácil ayudarse para progresar en el proceso de aprendizaje.”
- Desarrollar en los estudiantes el ejercicio de la autoevaluación, la cual le permite reflexionar acerca de su aprendizaje, pudiendo identificar fortalezas y debilidades, y posibilitándole el conocimiento en miras de convertirlo en un sujeto crítico y reflexivo de su estilo de aprendizaje. Este ejercicio, puede ser suscitado por el docente a partir de diversos interrogantes que requieren el uso de la metacognición: “¿Qué obstaculizó y qué facilitó mi aprendizaje?, ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades?, ¿Qué puedo hacer ahora que no podía hacer antes?, ¿Qué haría diferente la próxima vez?” (Pérez, Soto, Sola & Serván, 2009, p. 16). Además de estas preguntas, un instrumento que fortalece el proceso autoevaluativo es el diario de aprendizaje, en el cual, el estudiante puede expresar libremente y en el momento en que se sienta más cómodo sus comentarios y percepciones acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto evaluativo.

- Además de los exámenes escritos, se debe priorizar la realización de tareas auténticas por parte de los estudiantes, de manera que puedan ser contextualizadas de acuerdo a hechos reales y significativos para los mismos, lo cual le permite al estudiante dar respuesta o solución de formas diversas, creativas y significativas. Con la ejecución de esta estrategia se desarrolla en los estudiantes competencias de nivel superior como: “entender, analizar relacionar, sintetizar y organizar más que sólo memorizar o reproducir” (Monereo, 2003) citado por (Pérez, Soto, Sola & Serván, 2009, p. 17).

Lo anterior, responde a la flexibilidad, adaptación y pluralidad de estrategias metodológicas que la evaluación como aprendizaje debe tener. En ellas, el examen escrito será una de las múltiples estrategias a implementar en el momento de evaluar, aportando información útil acerca de qué aprendió el estudiante, cómo lo aprendió, qué le falta por aprender y qué quiere aprender.

3.2.4. Evaluación en Colombia

En la evaluación enfatizada en el contexto educativo de Colombia, vale la pena destacar la importancia de la evaluación para el aprendizaje en el proceso académico o educativo de las personas; pues en esta confluyen diversos aspectos de la evaluación que obtienen resultados importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo es la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación entre iguales, la retroalimentación y la proalimentación. Pues convierte a los estudiantes en personajes más activos, críticos de la realidad y conscientes de su proceso académico; además permite que los docentes estén al tanto de la evolución que lleva cada uno de sus educandos y de la forma como ellos están aprendiendo. Enriqueciendo cada vez más los conocimientos del profesor acerca de la evaluación y la manera adecuada de realizarla, abriendo la posibilidad que día a día la evaluación que realiza a sus estudiantes sea formativa y acorde a sus demandas y necesidades. En otras palabras, como lo alude el Ministerio de Educación Nacional (2009):

La evaluación que se realiza de los educandos en el aula debe concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes;

qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes. Este tipo de evaluación tiene una naturaleza formativa tanto para docentes como para estudiantes y su propósito fundamental es brindar información para que los maestros vuelvan a mirar sus procesos de enseñanza y los educandos enfatizan y consoliden sus procesos de aprendizaje (p. 17).

Por lo cual, y como se expresó con anterioridad es vital que los docentes lleven a cabo una evaluación, que posibilite la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo, con el fin de no solo desarrollar y/o estimular las competencias mencionadas, sino de formar sujetos autónomos, independientes y conocedores de su aprendizaje.

3.2.5. Evaluación inclusiva

En apartados anteriores, se han expresado desde la postura de varios autores, lo que significa la tarea de evaluar con calidad en pro del aprendizaje significativo y productivo de los estudiantes. Además se menciona la importancia de la reflexión continua por parte del docente en relación de su experiencia educativa, posibilitando al docente el direccionamiento de su práctica, para estar acorde a las diversas necesidades y características con las que cuentan sus educandos.

Por esto, se indican y explican a continuación las características de la evaluación inclusiva en cada una de sus etapas: evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa. Citando lo indicado por Agut (2010; p. 43-44), buscando que se respeten las diferencias de los estudiantes, además que la atención educativa que va dirigida a todo el estudiantado se encuentre regida por la diversidad, permitiendo así que la evaluación sea coherente a los principios de inclusión mencionados por Murillo & Duk (S/A; p. 11): “participación y aprendizaje de todos”, dejando atrás la finalidad tradicional de la evaluación de clasificar y seleccionar a los estudiantes, pasando a posibilitar en los docentes la identificación de los apoyos que cada uno de los educandos requiere de acuerdo a su características y necesidades, ofreciendo una educación

de mayor calidad, teniendo presente a la evaluación como un medio que se lleva a cabo de forma continua, flexible y dinámica. En otras palabras:

Una evaluación continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso de enseñanza aprendizaje y tenga como propósito fundamental proporcionar información –al inicio, durante y al final del proceso–, para la toma de decisiones. Es decir, que permita conocer el punto de partida de los alumnos con relación con los aprendizajes esperados, retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza acorde a las características y necesidades de los estudiantes, y comprobar si se han logrado o no, y en qué medida, los aprendizajes (Murillo & Duk, S/A; p. 11).

Entre las características de la evaluación inclusiva antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se destacan:

- Como tarea inicial, es importante que las actividades que se les presenten a los estudiantes se lleven a cabo de forma gradual, es decir, “de lo más concreto a lo más abstracto, de las que suponen mayor ayuda pedagógica a aquellas que suponen menor ayuda pedagógica” (Agut, 2010; p. 43).
- Permitirle a los estudiantes que participen activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, obteniendo como resultado una mayor autonomía por parte del estudiante y un aumento de su capacidad para conocer su estilo y forma de aprender.
- Presentar variedad de actividades que posibiliten el conocimiento de un tema a partir de diferentes posturas, permitiendo además el trabajo entre iguales o individual, de manera que la atención a la diversidad se realice a través del trabajo cooperativo entre pares.
- El docente debe tener trazados objetivos claros y debe ponerlos a disposición de los estudiantes, de manera que estos tengan conocimiento de los mismos, además de las competencias y habilidades que deben alcanzar para superar dichos propósitos.

- Es importante que los criterios de evaluación que el docente tendrá en cuenta se discutan con los estudiantes, de manera que la evaluación que se lleve a cabo, se ajusten a las diversas necesidades y características que presentan los educandos.

Las características de la evaluación inclusiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben destacarse por ser abiertas y flexibles, además de:

- Permitirle a los estudiantes que utilicen diversos recursos para conocer o dar a conocer un tema o contenido.
- El tiempo para que los estudiantes realicen una tarea debe ser flexible y debe ajustarse a sus estilos de aprendizaje.
- Posibilitarle a los estudiantes que evalúen tanto su proceso de enseñanza-aprendizaje (autoevaluación), como la práctica del docente, de manera que el profesor pueda reflexionar acerca de la misma.

Además, las características de la evaluación inclusiva al dar por finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, se destaca principalmente por:

- Evaluar no solo los resultados obtenidos por los estudiantes, sino también su proceso, primando la retroalimentación, la proalimentación y/o la evaluación entre iguales.
- Esta etapa, le debe brindar información útil al docente para planificar las futuras prácticas educativas.
- Los informes que se les entrega a las familias de los estudiantes, deben estar acordes a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje observados en los estudiantes y a los criterios de evaluación que se discutieron con los mismos; dichos informes deben ser los mismos para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), según lo expresa Agut (2010):

Se especificará de forma complementaria la información sobre el trabajo y los logros que el alumno ha ido realizando en función de sus capacidades y de los objetivos establecidos en su Plan Individual. Para los alumnos con NEE más significativas se puede realizar una evaluación por ámbitos en lugar de por áreas y adaptar el informe a sus características y necesidades (p. 44).

En la evaluación inclusiva se destaca la importancia de la continua autorreflexión por parte del docente acerca de su práctica educativa, de manera que en este ejercicio mejore su praxis y la ubique acorde a las necesidades y características que pueden presentar los estudiantes que asisten al centro educativo; primando tanto el trabajo individual como el trabajo cooperativo con los demás docentes, “para ello resultan interesantes las metodologías propuestas desde la práctica reflexiva con herramientas como el portafolio que recogen multitud de parámetros que permiten evaluar elementos en relación con la sensibilidad inclusiva de los centros docentes”(Agut, 2010; p. 44).

Además, en la evaluación inclusiva, se debe primar por la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, pues permite que el proceso evaluativo se lleve a cabo de una manera más enriquecedora, en el marco de la inclusión educativa, teniendo presente cada uno de los aportes y comentarios que los padres de familia expresan. A pesar de lo anterior, la participación de estos actores educativos, tienen tanto beneficios como perjuicios, los padres de familia son un medio de valiosa e importante información acerca del proceso académico de su hijo o hija, pero a su vez, en algunas ocasiones trae consigo concepciones erróneas de lo que es la tarea de evaluar; por lo que el Improvement Through Research in the Inclusive School (2006) menciona que para que la participación de los padres de familia se lleve a cabo de manera efectiva:

Los profesores y los padres deben estar interesados en el aprendizaje de los alumnos y sobre como participar en la auto-determinación - no sólo como un medio para mejorar la evaluación, sino también para el desarrollo del aprendizaje de la independencia de estos alumnos (pág. 7).

Por lo que, la evaluación, no es solo una tarea que se le asigne al docente, esta debe tener en cuenta la participación de todos los involucrados (estudiantes y padres de familia), para que

así dicho ejercicio se realice de la manera más adecuada y efectiva para cada uno de los actores, trayendo una considerable cantidad de beneficios y aprendizajes significativos y productivos para los implicados del proceso académico, además de estar mejorando cada vez más la tarea de evaluar y llegar a convertir a la evaluación en una herramienta inclusiva, participativa y reflexiva.

3.3. Modelo CIPP(Contexto, Entrada, Proceso y Producto) de evaluación.

El modelo CIPP, es un modelo de evaluación propuesto por Daniel L. Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield, el cual refiere al significado de tres elementos esenciales en la evaluación, los cuales son: contexto, input (entrada), proceso y producto. Estos autores partieron de la observación sobre los elementos que componen el sistema evaluativo, basándose desde un enfoque integral para identificar aspectos y áreas por mejorar en los procesos de evaluación llevados a cabo. El modelo CIPP, se relaciona con los tipos de decisión que podemos tomar, al momento de evaluar y de desarrollar programas; no obstante este modelo ha servido como base para poder establecer los trece tipos de evaluación de los principales modelos educativos.

Los aportes de este modelo a la población con NEE, o en situación de vulnerabilidad, se han hecho vigentes a través de diversas investigaciones nacionales e internacionales, en el diseño de programas de atención para los niños con discapacidad, y el diseño de entornos virtuales y presenciales para la población, con diferentes tipos de discapacidad; en las cuales este modelo ha sido fundamental para orientar la evaluación hacia la toma de decisiones, desde un enfoque integral; abarcando desde las metas propuestas, expectativas y necesidades que han contribuido para la mejora de aquellos elementos que se suman positivamente a los programas de atención para los niños con discapacidad y en el diseño de entornos inclusivos, estimulando la evaluación de forma continua y sistemática.

Las decisiones al momento de evaluar pueden ir clasificadas en relación a los fines, intenciones, deseos y realidades.

Lo fines se clasifican según 4 alternativas que corresponden:

- Decisiones que se constituyen en las metas y objetivos para un programa.
- Los medios que se desean emplear, como diseños alternativos.
- Los medios reales que conforman el procedimiento y estructura para su empleo.
- Fines reales que representan los resultados o logros del programa una vez realizados.

Anexo a esto también existen 4 tipos de evaluación, que refieren al modelo CIPP (Martínez; 1997):

1. La evaluación de contextos:

Este tipo de evaluación busca identificar virtudes y defectos de un objeto de estudio, como podría ser un programa, una institución educativa o una población seleccionada; de esta manera suministra una guía para los aspectos que requieren mejorar. Por medio de esta fase se identifican las características dentro del programa ofrecido, estableciendo las necesidades de orientación y definiendo los problemas que requieren ser atendidos. La evaluación de contextos lleva a responder la pregunta sobre ¿Qué necesitamos hacer? (Rodgers; 1979).

Las finalidades de la evaluación de contextos:

- Definir las características y parámetros del entorno donde se llevará a cabo el programa.
- Determinar metas y objetivos específicos.
- Identificar y diagnosticar los obstáculos que podrían interrumpir en el logro de las metas y objetivos.

La misión de la evaluación de contextos:

- Definir el contexto real o deseado.
- Definir las necesidades no cumplidas y nuevas oportunidades.
- Diagnosticar problemas u obstáculos.

Metodología de evaluación de contextos:

Entrevistas, reuniones, lecturas de informes, etc., para la recolección de la información y apoyos para la construcción de hipótesis sobre los cambios que se requieren.

Los métodos a emplear en la evaluación de contextos:

- Análisis conceptual de la información, para delimitar el contexto en el que desarrollamos el programa.
- Estudios empíricos para puntualizar sobre las necesidades no satisfechas y nuevas oportunidades.
- Juicio o valoración por expertos sobre las metas y objetivos trazados.

2. La evaluación de entrada:

Este tipo de evaluación se emplea para poder hacer uso adecuado de los recursos que se disponen para el cumplimiento de los objetivos que se encuentran dentro del programa. La evaluación de entrada busca contribuir al establecimiento de un programa y a la par realizar en él, los cambios que se requieran indagando acerca de cómo responder sí ¿podemos hacerlo?. Esta ayuda a desarrollar estrategias de programas alternos sobre las necesidades que requiere el contexto, teniendo como finalidad:

- El diseño de programas que satisfagan los objetivos.
- Recursos que requiera el programa.
- Valoración de los recursos humanos y materiales para el programa.

Función de la evaluación de entrada:

Desarrollar un plan de acción que se base en el análisis sobre las estrategias de intervención, la capacidad, recursos del equipo y el plan de implementación del programa necesario para cumplir los objetivos.

Metodología de evaluación de entrada:

Se basa en la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas, la valoración de estrategias de solución y la escucha del personal. (Bausela; 2003).

3. La evaluación del proceso:

Consiste en la comprobación sistemática sobre la ejecución de un plan, brindando información sobre la eficacia de las estrategias empleadas a través de la búsqueda de elementos necesarios para verificar si el programa está siendo aceptado y poder corregir los elementos que no han servido.

La función de la evaluación del proceso:

- Identificar las desigualdades entre el diseño y la implementación dentro del programa.
- Encontrar las falencias en el diseño.

La Metodología de la evaluación del proceso:

Emplear a un sujeto como evaluador que lleve el registro sobre la realización del plan, el desarrollo del programa, las condiciones del contexto, sus obstáculos y factores no observados; retroalimentando las desigualdades y deficiencias del programa, para tomar las decisiones finales y explicar la evaluación del producto.

4. La evaluación del producto:

Consiste en valorar interpretar o juzgar los logros trazados dentro del programa.

La finalidad de la evaluación del producto:

Retomar la información que permita comprender aquellos objetivos específicos propuestos inicialmente.

La función de la evaluación de producto:

Desarrollar el diseño de investigación que se empleará en el programa.

La metodología de la evaluación de producto:

- El estudio de casos y análisis tiempo/costo.

- El objetivo que persigue analizar hasta qué punto el programa ha logrado satisfacer las necesidades identificadas.
- Retomar y analizar los juicios dados sobre el éxito del programa.

Aplicación del modelo CIPP

A través de las diferentes fases del modelo CIPP la aplicación de los aspectos metodológicos, han permitido obtener resultados dado a su ejecución, en los diferentes contextos y dependiendo de las necesidades que ha poseído la población.

Por tanto para la aplicación del modelo CIPP los datos que se obtengan deberán de ser seleccionados en cada una de las fases:

- Subfase I: sociocultural, ecológico, tecnológico, económico, histórico, político y legal.
- Subfase II: institución, programa, servicio.
- Subfase III: población.
- Subfase IV: análisis de necesidades.
- Subfase V: características psicológicas.

La re-contextualización del modelo CIPP nos permite valorar todos aquellos aspectos que contribuyen a la mejora de la calidad y ofrecimiento educativo, en atención a personas con discapacidad, a nivel institucional; fortaleciendo aprendizajes en el proceso, y permitiéndonos tener una visión clara sobre los aspectos evaluativos que deseamos transformar a partir de la innovación en la evaluación; pues de alguna u otra manera, esto no solo genera más ambientes de aprendizaje, si no oportunidades para retroalimentar la práctica educativa; generando conciencia en el profesor a partir de la reflexión de su práctica, y la contribución de los padres de familia, para fortalecer todos aquellos procesos que se han llevado a cabo, no solo dentro de la escuela, si no también fuera de ella.

4. Metodología

Esta investigación fue de corte cualitativo, Blumer (1982) y Goffman (1972). Becker (1986). Boyle (1994). Atkinson y Hammersley (1994, P. 248) y otros citados por Sandoval. con el fin de explorar, describir, analizar y comprender las realidades pedagógicas de las instituciones educativas asociadas al proyecto, enfocada a la evaluación de los aprendizajes y las implicaciones de las relaciones maestro–alumno y padres de familia en la calidad de la adquisición de los conocimientos.

También el trabajo fue enfocado desde la estrategia de investigación-acción creada y desarrollada principalmente por Kart Lewis en 1973, comprendiendo que este tipo de exploración cualitativa permite entender tal como lo plantea Bausela (2003, 1), “la enseñanza como un proceso de investigación de continua búsqueda” con la finalidad de crear nuevos conocimientos en el campo de la educación y nuevas formas de hacer didáctica dentro de ella, en este caso en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes focalizándolo como un mediador para el logro de una inclusión educativa en el que todos y todas aprendan con calidad, puesto que es deber de los involucrados de la educación seguir caminando en la utopía necesaria de la pedagogía inclusiva.

Dada la intensión primordial del trabajo de investigación, la responsabilidad de las personas que participaron en el proyecto estaban direccionadas a la construcción de vía de reflexión sistemática sobre la práctica, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, partiendo de las experiencias adquiridas antes, durante y después de la aplicación del modelo de evaluación en los contextos educativos antes mencionado y para el logro de procesos de inclusión educativa se pretendió modificar algunas prácticas pedagógicas excluyentes.

De tal modo, que mediante el proceso de investigación los docentes de las instituciones educativas asociados al proyecto, los estudiantes y las investigadoras se beneficiaron en el sentido de que estuvieron permanentemente en procesos de formación y cualificación mediante las experiencias vividas durante el proceso de investigación. Como lo plantea Bausela citando a

Gollete y Lesgard-Hervert (1988) quienes argumentan que los maestros e investigadores pueden fortalecer sus habilidades en las siguientes dimensiones:

- **Formación Profesional:** la cual genera actitudes de crítica, renovación profesional, favorece el cambio, la transformación de la acción, supone la participación y la modificación del entorno.
- **Participación Social:** refuerza la concienciación de los sujetos en el proceso social e insta a los sujetos en la participación en el desarrollo social.
- **Aspectos Formativos:** transforma las actitudes, comportamientos, los aprendizajes activos, construcciones del saber y posibilita el desarrollo personal.
- **Aspectos Cognitivos:** adquisición de conocimientos, destrezas intelectuales, desarrollo de habilidades de observación y análisis.” (Bausela; 2003, 2)

De igual forma hay que tener claro que los conocimientos y los cambios ejecutados dentro del proceso se estructuraron desde la práctica, a través de la evaluación formativa, contemplando la realidad socio cultural y el trabajo colaborativo que requiere el análisis de realidades de forma razonable por parte de los sujetos en relación a sí mismos, puesto que la práctica docente no está limitada solo al aula. El maestro presenta todas las facultades de “reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la prácticas con sus problemas y necesidades” (Bausela; 2003: 3).

Con base al modelo evaluativo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) que proponen Stufflebeam y Shinkfiel (1987) se esperaron algunos resultados. Donde se definieron algunos componentes coyunturales con el propósito de analizar, experimentar y promover nuevas formas de aplicar procesos de enseñanza-aprendizaje integrando conceptos actuales y necesarios del campo de la educación como las diversas formas de evaluación y la inclusión educativa para generar cambios favorables en el aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias didácticas innovadoras, significativas e integradoras de los componentes coyunturales (sistema educativo, familia, docente y cultura) que convergen en el proceso educativo del

estudiante. Ver *figura 1*: Secuencia metodológica a seguir en función del modelo CIPP de evaluación.

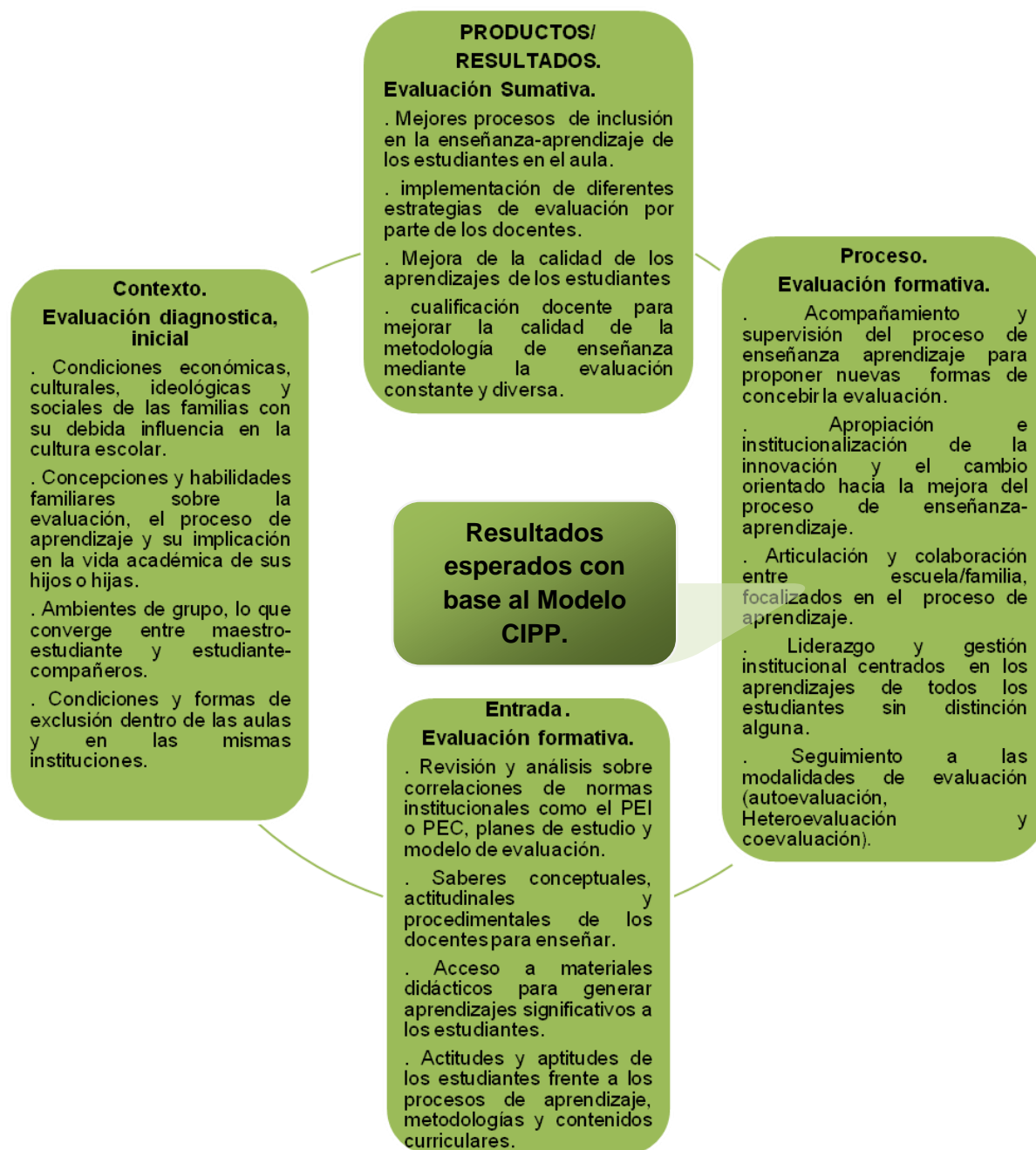


Figura 1. Secuencia metodológica a seguir en función del modelo CIPP de evaluación, para la implementación de la propuesta investigativa planteada.¹

¹PEI; (Proyecto Educativo Institucional). PEC; (Proyecto Educativo Comunitario).

A nivel metodológico; Se intervino de forma directa con docentes, estudiantes y padres de familia de los grados terceros a través de la realización de talleres formativos, observaciones, participación en reuniones académicas y socializaciones constantes del proceso. Las técnicas utilizadas para la toma de datos fueron; observación, diarios, entrevistas, practica y otras técnicas complementarias que contribuyen a su recolección, como análisis de documentos, registros fotográficos, grabaciones en audio, vídeo (con sus correspondientes transcripciones) y encuestas de opinión.

El proyecto ““Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño”” se abordó en tres instituciones educativas, dos en el área urbana del municipio de Andes (Institución Educativa Juan de Dios Uribe sede Luis Gutiérrez e Institución Educativa San Juan de los Andes) y un establecimiento educativo (Institución Educativa Embera karmatarúa) del resguardo indígena de Cristianía del área rural del municipio de Jardín, los dos pertenecientes al departamento de Antioquia, en los grados terceros de primaria, con una población aproximada de 140 estudiantes, de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años; además de 17 adolescentes del mismo grado, de ambos sexos y con un promedio de edad de los 14 a los 17 años (población de extra-edad, procesos básicos y de aceleración).

Los contextos que rodean a las instituciones educativas mencionadas del área urbana del municipio de Andes, Antioquia, fueron clasificados de la siguiente manera:

- La Institución Educativa Juan de Dios Uribe sede Luis Gutiérrez se encuentra ubicada en una zona de estratos socioeconómicos 1 y 2, cercana al hospital San Rafael de Andes y al cementerio; además de ser un sector conflictivo debido a la violencia, prostitución y a algunas actividades económicas manejadas en este como el expendio ilegal de estupefacientes y armas. En el cual se presentan disputas entre las bandas que distribuyen estupefacientes. Datos arrojados del plan de desarrollo municipal 2012-2015. Pág. 135.
- La Institución Educativa San Juan de los Andes se encuentra ubicada en la parte central del municipio de Andes, Antioquia, rodeada de estratos socioeconómicos 2 y 3, cercana a

la biblioteca, al parque principal y a la zona comercial, de ambiente tranquilo y seguro para la población.

El contexto que rodea a la Institución Educativa Embera karmatarúa del área rural del municipio de Jardín, Antioquia está localizada en un resguardo indígena de la etnia Embera Chamí, pertenecientes al estrato socioeconómico 1. La estructura política y cultural se basa en la cosmogonía tradicional, con el fin de una preservación del equilibrio con la madre tierra y la unidad entre sus miembros; además según la rectora de la institución Educativa “la mayoría de la población estudiantil es de la misma comunidad y hablan chamí como su primera lengua y el español como segunda, aunque también hay una población minoritaria de estudiantes no indígenas”².

Procedimiento de investigación.

- 1. Evaluación diagnóstica.** Se ejecutó una evaluación diagnóstica en el que se pretendió comprender las condiciones económicas, culturales, ideológicas y sociales de las familias con sus debidas influencias en el desarrollo de prácticas evaluativas y procesos de inclusión educativa.

También se hizo una valoración mediante observaciones pasivas y directas las relaciones y condiciones que generan exclusión entre maestro-alumno y entre pares.

- 2. Recopilación de datos.** Se dirigió a las tres instituciones educativas para recopilar, sistematizar y analizar los diseños curriculares de las instituciones con sus debidas influencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir las normas establecidas por las instituciones y las disponibilidades en cuanto a materiales físicos, didácticos y humanos posteriormente las respuestas de los estudiantes frente a las ofertas de las instituciones educativas.
- 3. Aplicación y cualificación.** Diseño, aplicación, asesoría y evaluación sobre los procesos encaminados a la mejora de las prácticas evaluativas en búsqueda de la inclusión

² Dato arrojado mediante una entrevista.

educativa según las características de los contextos, incluyendo los docentes, estudiantes y padres de familias mediante cualificaciones con intervenciones directas y talleres.

- 4. Recopilación de datos.** Acompañamiento, seguimiento y evaluación para evidenciar y analizar logros obtenidos sobre los procesos de inclusión aplicados durante la investigación, también se realizó una propuesta de modelo de evaluación de acuerdo a las condiciones reales de los contextos educativos.

5. Resultados y Discusión.

Con base en las experiencias en el inicio del proceso de investigación y recolección de evidencias, llevado a cabo en cada una de las Instituciones Educativas involucradas en el proyecto “Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”, se evidenciaron ciertos aspectos esenciales para la toma de decisiones frente al tema propuesto, para generar un impacto determinado en torno a la consecución del objetivo central del proyecto de investigación, el cual se expresaba como la generación de procesos de inclusión educativa a través de diversas prácticas evaluativas, teniendo presente los planteamientos de la evaluación como aprendizaje.

Respecto a las diversas vivencias y experiencias del proceso de investigación³, se puede decir que cada una de ellas, sirvieron de pretexto para la generación de ideas en torno al cambio de las prácticas educativas en beneficio no solo de los estudiantes, sino de la comunidad educativa en general, en donde los docentes tuvieron la oportunidad de interactuar con otros medios, estrategias y alternativas de enseñanza, para dar un vuelco al proceso de aprendizaje, permitiendo tener acceso a información relevante frente a las adaptaciones curriculares a las particularidades de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta que el sistema educativo tiende a cumplir las exigencias a través del cumulo de información sin un objetivo preciso y claro, se encontró que aún existe una desarticulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el diseño curricular y las prácticas evaluativas implementadas, es decir, que el cumplimiento con la documentación legal por parte de las instituciones no está diseñado con base en las particularidades de sus estudiantes y de contexto en el que están ubicadas, debido a las diferencias que se encuentran entre los objetivos estratégicos, propuestas pedagógicas, modelos y propuestas de gestión estipuladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), no concuerdan con la mayor parte de la práctica llevada a cabo al interior de las instituciones; incluso se pudo evidenciar con la aplicación de un instrumento de

³ Como la atención educativa en las diferentes aulas de las tres instituciones educativas involucradas en la investigación, la interacción directa con docentes, estudiantes y padres de familia, estos últimos a partir de los encuentros que se llevaron a cabo. La mayoría de esta información se encuentra registrada a través de encuestas, entrevistas, cuestionarios, entre otros; instrumentos dirigidos a los actores anteriormente mencionados.

evaluación del PEI⁴ que se hace alusión al modelo pedagógico pero no lo describe y con relación al modelo evaluativo no se especifica cuál es el modelo ni la forma de evaluación, por lo que se evidenció una clara dificultad para el cumplimiento de la mayoría de ítems⁵ importantes que deben incluirse en el PEI, los cuales generaron en alguna medida las problemáticas anteriormente mencionadas.

Por este mismo enfoque y con base en las dificultades directas del proceso educativo como tal, se observó poca adaptación del currículo a los estilos de aprendizaje, contextos familiares y socio-culturales de los estudiantes, según lo que se expresa en el instrumento de evaluación de planes de estudio, en el que se evidencia un incumplimiento en algunos ítems que explican esta problemática, como lo son: menciona formas de atención a necesidades educativas y necesidades educativas especiales que pudieran presentar los estudiantes, identifica las problemáticas sociales que se presentan en el contexto, existe congruencia entre la descripción del contexto inmediato, las necesidades sociales que se presentan y la forma de abordar las temáticas, y las temáticas abordan las problemáticas sociales del contexto local⁶. Por lo cual y como consecuencia, la falencia para cumplir con estos aspectos no garantiza la inclusión educativa, que en el caso de los objetivos centrales, se propone la inclusión como ideal de la educación, en búsqueda de la calidad propuesta, que debería girar en torno a la educación adaptada a las características particulares de sus educandos, para garantizar no solo la calidad de la Institución como tal, sino del éxito de sus estudiantes y de los procesos educativos.

Con base en los docentes y los estudiantes, se hizo evidente la ausencia de cultura evaluativa, tanto así, que en el momento en que se le pidió a los estudiantes que evaluaran

⁴ Instrumento de evaluación construido por las investigadoras, según las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y aplicado el día 19 de Noviembre de 2013.

⁵Estos ítems se encuentran expresados en el instrumento de evaluación del PEI, de los cuales se destacan: Define su participación en la comunidad con proyectos o actividades que quieren desarrollar de acuerdo a su singularidad y relación con la comunidad y otras organizaciones - Define la identidad de la institución de manera clara en un marco sistemático con la intención de mejorar la calidad educativa de su contexto - Analiza críticamente las necesidades y relaciones entre la institución y el contexto – Los objetivos tienen coherencia con las necesidades internas y externas - Modelo evaluativo acorde con las políticas pedagógicas institucionales - Da oportunidad a la participación de toda la comunidad en las diferentes etapas de la gestión.

⁶Estos ítems se encuentran expresados en el instrumento de evaluación de planes de estudio construido según las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y aplicado por las investigadoras.

cualitativamente a las investigadoras mediante un instrumento de evaluación⁷ se encontró un comentario realizado por un estudiante del grado tercero de la institución educativa número 1 “no tienes nada que mejorar, nota: 5.0” que evidencia la concepción que se tiene de evaluación y calificación, los cuales son conceptos entendidos como sinónimos; lo anterior obstaculiza el logro la adquisición de aprendizajes significativos, puesto que la promoción del interés por temáticas específicas de los encuentros académicos, se realiza a través de la estrategias de “esto va en el examen” y no en “esto es muy importante para sus vidas”, por algún motivo determinado, excepto por los exámenes de las próximas clases. Según lo observado en las aulas escolares, los docentes aún se valen de estrategias tradicionales como subrayar con otro tono de voz, lo que para ellos es relevante al momento de enseñar un tema nuevo, sin permitirles a sus estudiantes descubrir la importancia de lo que se les está ofreciendo para aprender, además de la aplicabilidad que puede tener en sus vidas. La evaluación se torna como un proceso de identificación de las capacidades de los estudiantes con el fin único de diferenciarlos entre sí y de generar procesos de exclusión y etiquetas peyorativas que en última instancia se convierten en el medio a través del cual se crea la cultura de la evaluación como medio de diferenciación, etiquetas y medición de la inteligencia individual.

Con relación a la información identificada al inicio del proceso de atención educativa, se realizaron una serie de propuestas adaptadas al contexto de cada institución educativa, como otras formas de evaluación adaptadas a las particularidades de los estudiantes, juegos didácticos como estrategias de trabajo, cualificación a padres y docentes frente a las nuevas terminologías de la evaluación, entre otras, con las cuales se evidenciaron ciertas modificaciones en el transcurso de la atención a la población beneficiada, en cuanto a actitudes, concepciones, prácticas, estrategias y metodologías relacionados con el proceso evaluativo, involucrando a los estudiantes, los docentes cooperadores y los padres de familia, quienes se vieron beneficiados, con las propuestas realizadas con respecto a la evaluación como estrategia para promover el aprendizaje.

Los resultados obtenidos se relacionan con los 3 actores principales del proceso educativo, entre los que se impactó de diversas formas, es decir, los estudiantes se impactaron a

⁷Instrumento de evaluación llamado “evaluando a mis profesoras” construido por las investigadoras.

través de intervención directa y la explicación de las temáticas de clase a través de juegos y otras metodologías de trabajo, los docentes con propuestas metodológicas con base en la participación activa de los estudiantes en la construcción de su conocimiento y basadas en sus planes de estudio y con encuentros basados en la socialización del proceso evaluativo como medio de identificación de las dificultades y necesidades de sus estudiantes para la intervención, y los padres de familia con charlas sobre la evaluación para, como y de los aprendizajes, como estrategias de mejoramiento del proceso académico, además de la posibilidad de que ellos formen parte activa de todos los procesos educativos de sus hijos e hijas dentro y fuera de las instituciones educativas.

5.1. Análisis de Contexto.

Dentro de la fase de contexto se tuvieron presentes tres tipos de ambientes, como base principal y fortalecedora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y seguimiento de conductas inclusivas, denominados como:

1. Ambientes familiares.
2. Ambientes de grupo.
3. Ambientes de exclusión.

Las Instituciones Educativas vinculadas al proyecto *“Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño”* hacen parte tanto de contextos urbanos como rurales.

La Institución Educativa N°1 se encuentra ubicada en la parte central del municipio de Andes, Antioquia; rodeada de estratos socioeconómicos 2 y 3, cercana a la biblioteca pública Gonzalo Arango, al parque principal y a la zona comercial; de ambiente tranquilo y seguro para la población.

La Institución Educativa N°2 hace parte del casco urbano del municipio de Andes, Antioquia, ubicada en la entrada del municipio cerca al hospital San Rafael y al cementerio, además se

encuentra rodeada por barrios con problemáticas de orden social, bajo los estratos socioeconómicos 1 y 2.

La tercera Institución Educativa está situada en la zona rural del Municipio de Jardín, Antioquia, en el Resguardo Indígena de Cristianía “Karmatarúa”. Sus habitantes pertenecen al grupo étnico Embera Chamí, los cuales se rigen a partir de normas y reglamentos estipulados a partir de la constitución indígena.

Los datos aquí presentes son el resultado de una intervención directa con estudiantes del grado tercero de primaria de las instituciones educativas implicadas en el proyecto, padres de familia y docentes encargados; a través de la sensibilización e información sobre: evaluación, inclusión y apoyo educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, direccionado por las instituciones educativas bajo los procesos de práctica durante la ejecución del proyecto *“Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño”*.

Dicha intervención estuvo acompañada del diligenciamiento y aplicación de diferentes herramientas como: encuestas y entrevistas a padres de familia; seguimiento de diarios, cuestionarios abiertos y cerrados a los estudiantes; y conversatorios informales con todas y cada una de las audiencias (padres de familia, estudiantes y docentes); por medio de las cuales fue posible la identificación de diversos aspectos que hacen parte del diario vivir de los estudiantes, que interfieren y se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje frente al rendimiento escolar.

García y Betoret (2002; 29) lo plantean citando a Perkrum (1992), quien a través de su modelo teórico “..., ha generalizado a otras emociones los efectos que la ansiedad y el estado anímico producen en el aprendizaje y rendimiento...”

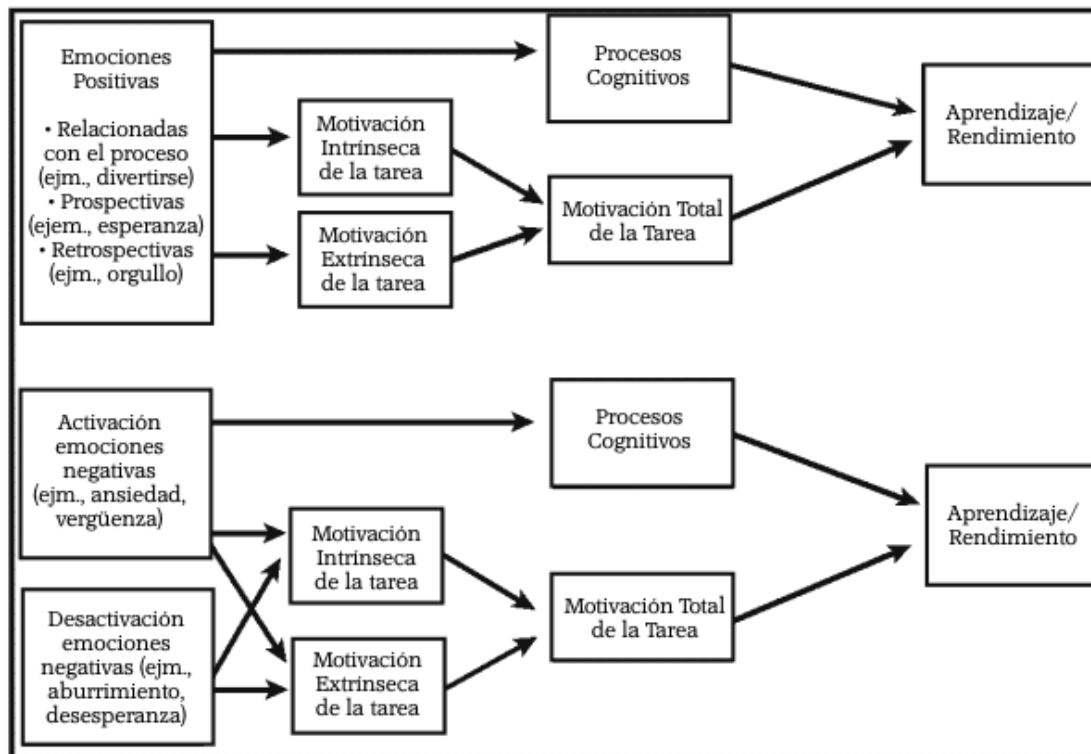


Figura2: Tomado de: Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. García y Betoret (2002). Modelo adaptado de Perkrun (1992).

5.1.1. Ambientes familiares.

5.1.1.1. Institución Educativa N°1:

Uno de los principales aspectos encontrados y que es importante resaltar es la intensidad en los apoyos desde el núcleo familiar cuando el estudiante posee bajo rendimiento académico, prioritariamente si es en la etapa de finalización del año escolar, la revisión de los cuadernos y compromisos que les son asignados, se hace con mayor rigurosidad y las exigencias para con los niños (as) aumenta significativamente; la mayoría de los padres manifestaron realizar premios y castigos, considerándolos como un medio por el cual el niño “reconoce sus errores”⁸o “estrategias necesarias para un buen rendimiento escolar.”, como lo plantea Perrusquía (2010; 1), lo que define el seguimiento del modelo conductista clásico, donde “se logra que un comportamiento (respuesta) que antes ocurría tras un evento determinado (estímulo) ocurra tras

⁸ Madre de familia de uno de los niños (as) del grado tercero de la institución educativa N°1, al ser entrevistada, luego de un encuentro formativo sobre: inclusión y evaluación con las investigadoras.

otro evento distinto.”(Chero; SA, 1), de forma coherente y en conjunto con las exigencias académicas de las instituciones educativas y particularmente de los docentes hacia los estudiantes.

Del mismo modo, los padres encauzan una preferencia por la evaluación cualitativa, quien precisa y valora fortalezas y debilidades de forma holística, antes, durante y después de los procesos de enseñanza-aprendizaje; la cual a su vez les representa una corresponsabilidad utópica y ficticia no sólo para la familia, sino también al estudiante y a la institución educativa, es decir, la familia se cree ajena al proceso educativo de sus hijos, el estudiante responde para el profesor, no para sí mismo y la institución educativa delega esa responsabilidad a docentes, donde deja de ser indispensable la presencia de los padres, en tanto la poca participación de estos en los procesos llevados a cabo.

Además, tanto para los padres como para los docentes el trabajo en conjunto es subjetivamente complicado por las disposiciones ambientales, contextuales y familiares de cada uno de los estudiantes e incluso “imposible”, en relación a las exigencias del sistema educativo Colombiano; quienes a su vez obligan a olvidar el centro que no es centro, es decir, los padres, los docentes y el sistema educativo en la mayoría de las situaciones aluden la responsabilidad al otro, pasándola como una pelota en un juego de voleibol, dejando de lado la función de cada uno y convirtiendo de manera figurativa al estudiante en un objeto o recipiente, como quien no piensa, no siente, no decide.

Consecuente con inconformidades frente a los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se colisiona el desconocimiento frente al significado, la representación y manifestación de las implicaciones de evaluar, por parte de todas las audiencias (familia, educadores y estudiantes); donde la evaluación sólo puede ser pensada en números y exámenes escritos como la consolidación del conocimiento en el otro, convirtiéndolo en un oprimido frente a los propósitos educacionales emergentes e incapacitándolo para ejercer dominio propio en su educación por encima del mismo conocimiento; en tanto que “este tipo de educación condensa la idea de que la escuela enseña y los alumnos aprenden, si poseen la voluntad y los medios intelectuales para ello.” (Quiroga y Pardo; SA), por lo que se podría decir que bajo este

argumento se desliga de generar la voluntad para aprender en cada uno de los educandos y por ende, la falta de coherencia entre lo que los padres observan en sus hogares cuando apoyan a sus hijos y los resultados de los procesos evaluativos que se les realizan en la institución educativa.

5.1.1.2. Institución Educativa N°2:

Según lo estipulado dentro del PEI de la institución educativa, la presencia de los padres es esencial para fortalecer los procesos académicos y disciplinarios de cada estudiante; sin embargo, los padres de familia, cuidadores inmediatos o acudientes se encuentran desligados con los procesos de enseñanza-aprendizaje direccionados por la institución educativa. Pues los padres aluden a tener poco tiempo, a causa de que generalmente sólo pueden apoyar a sus hijos en horarios nocturnos o después del trabajo, centrándose en los aspectos formales de las tareas académicas que le son asignadas; evidenciándose en la ausencia al ser citados a reuniones o a indagar por el seguimiento y resultado de sus hijos frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la institución tampoco promueve la generación de lazos y vínculos con la familia, lo que dificulta en gran medida el éxito de los procesos y la consecución de resultados positivos que respondan a niveles óptimos de practicidad de los contenidos enseñados. Ésta ha olvidado que:

La escuela comparte con la familia la labor de educar, completando y ampliando sus experiencias formativas.” (Núñez; 2013), ya que “Conseguir que la educación sea eficaz depende totalmente de una unidad de criterios educativos en casa y en la escuela. Y para conseguir ese fin es necesario la comunicación y coordinación entre maestros y padres.”(Núñez; 2013).

Aunque, es la resiliencia de docentes y directivos docentes quien se ha visto quebrantada ante el contexto emergente, pues los ambientes familiares, culturales y sociales, inmediatos a los estudiantes de dicha institución, representan estadios de vulnerabilidad y permeabilidad de

conductas sociales que atentan contra la integridad física, moral y psicológica de cada uno de los actores educativos.

Generalmente y en su mayoría, estos niños hacen parte de un núcleo en el que el papel del padre y/o la madre es cumplido por algún otro miembro de la familia (los cuidadores inmediatos o acudientes), independientemente de que estos estén o no. Además de que en su mayoría, *“los trabajos que sustentan el hogar están entre el expendio de estupefacientes y la prostitución, de los cuales algunos niños son víctimas.”*⁹

Por lo cual la responsabilidad educativa termina perteneciendo únicamente al estudiante; quien se encuentra desmotivado, a causa de que lo que se les enseña, no les resulta lo suficientemente práctico, ni al momento de aprenderlo, ni al poder utilizarlo en su medio, debido a que saber o no saber, pareciera que no marcara diferencia en sus mundos; puesto que sus padres poco están y los referentes conductuales que poseen no se manifiestan al respecto; reflejándose en el comportamiento y actitud frente a la disposición de dichos ambientes en el aula, es decir, la mayoría de los niños (as) manifiestan corporalmente no estar dispuestos a dichos ambientes, puesto que por la falta de participación se podría creer que para estos niños nada tiene el sentido suficiente como para tener sentido dentro de su espacio-tiempo presente.

Debido a que las responsabilidades de los padres y la institución educativa, son delegadas en muchos de los casos a los mismos estudiantes, quienes en su mayoría no comprenden, ni se las ha ayudado a comprender el sentido y el significado de la educación. Situación que confunde y envuelve la evaluación de los aprendizajes en un plano cartesiano que gráfica hacia (-x, -y), al contrario de los puntos del aprendizaje y el conocimiento, siendo esta objeto de amenaza en razón de la consecución de buenos comportamientos.

Si bien es cierto que “La evaluación se ha erigido como uno de los pilares fundamentales del sistema educativo,…” (Quiroga y Pardo; SA), también es cierto que:

⁹Síntesis de comentarios brindados por docentes y directivos docentes de la institución educativa N° 2, al momento de diálogos informales en la presentación y acogida de la institución para la implementación del proyecto ““Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño””.

..., comúnmente se le demoniza y se le asocia a todo lo negativo existente al interior de las comunidades educativas. Esto se debe principalmente a su constante utilización como mecanismo de disciplinamiento y control para los evaluados; he allí la explicación de que la evaluación se convierta en la mayor amenaza y castigo al interior de las aulas...Traduciéndolo en la representación del profesor como una figura que detenta el conocimiento y el poder de una manera incuestionable. (Quiroga y Pardo; SA).

Sin embargo para algunos de los estudiantes, ya no es suficiente, pues los mismos docentes expresan: “*que ya no son vistos como las figuras de poder y saber inminentes que eran antes*”¹⁰. Dado a la ausencia de un vínculo familiar constituido y del apoyo de los padres frente a los procesos académicos que llevan los estudiantes, donde las figuras que constituyen autoridad como los padres y los docentes, ha perdido credibilidad y valor para los estudiantes; reflejándose dentro del ambiente escolar.

5.1.1.3. Institución Educativa N°3.

Todos los estudiantes del grado tercero pertenecen al estrato socio-económico uno; el sustento de las familias se da a través de la recolección de café, el comercio de artesanías¹¹ y la siembra de algunos productos agrícolas para el propio consumo¹². Cada uno de los niños (as) maneja la lengua materna (Chamí) y el castellano.¹³

Divergiendo con la cosmogonía patriarcal, donde prima “la construcción social del ideal de madre y el modelo laboral masculino” (Paterna y Martínez; 2003, 85), la cultura embera chamí marca su tradición social y religiosa en el Jaibanismo, que trata sobre la relación de los

¹⁰ Docente de la institución educativa N°2, a punto de jubilarse en diálogos informales con una de las investigadoras.

¹¹ Accesorios elaborados en chaquiras y algunas artesanías elaboradas por otros grupos indígenas adquiridas a través de trueques.

¹² Como la yuca, el plátano, la caña de azúcar, el frijol, maíz, tomate, hortalizas en menor medida y frutas.

¹³ Datos brindados por Eliced Johana Yagarí, indígena perteneciente al grupo embera chamí del resguardo indígena de Cristianía, Jardín, Antioquia.

espíritus con la naturaleza y la manera en que los **Jaibanás**¹⁴ marcan las vivencias de la comunidad en forma cíclica. En cada uno de los aspectos culturales y educativos de la comunidad indígena.

La pertenencia de los padres para con la institución y los procesos educativos de sus hijos es más bien poca, pues estos manifiestan interés sólo hacía determinadas circunstancias y ocasionalmente atienden a los llamados que esta realiza, ya sea por cuestiones laborales, temporales o motivacionales; sin embargo dentro de sus ideales está claro que *“la generación de espacios que permiten saber cuáles son los objetivos y obligaciones de la educación y la familia, son los que se necesitan para garantizar aprendizajes significativos y una educación con calidad”*¹⁵. De igual modo la institución educativa tampoco intenta establecer lazos entre la familia y la escuela, pues esta pone por encima la cualificación docente, desligándose de una u otra forma de la realidad socio-cultural que permea a la institución y las necesidades inminentes del estudiantado y sus familias como parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizajes, a causa de priorizar los aspectos formales de la educación más que los funcionales dentro de ese contexto en particular.

Los padres de familia, específicamente las madres quienes terminan siendo las encargadas del hogar, los hijos y en ocasiones de labores de campo, para ayudar al sostenimiento económico del hogar, ya sea porque exista o no la figura paterna; son las responsables de acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, los cuales se ven afectados, por cuestiones temporales e incluso de conocimiento frente a los contenidos y temáticas escolares; puesto que algunas de las madres tienen bajos niveles de escolaridad. Además de que las disposiciones ambientales y materiales en la mayoría de los casos son mínimas a causa de los pocos recursos económicos que poseen las familias y la descontextualización de los conocimientos impartidos, a razón del conocimiento científico y tecnológico, que ha sido establecido como *“parte del derecho a la educación que tienen los hombres y mujeres, y que la enseñanza de la ciencia es fundamental para la plena realización del ser humano”* (UNESCO;

¹⁴ Los Jaibanás son los médicos tradicionales; “estos pueden curar lo espiritual y lo físico con la ayuda de los espíritus; siendo neutral.” Andrés Tamanis, Jaibaná de Karmatarúa. (Prensa; Gobernación de Antioquia).

¹⁵ Parafraseo de un comentario realizado por una madre de familia de la institución educativa N°3 al realizar una pequeña evaluación del encuentro con padres sobre evaluación e inclusión por parte de las investigadoras.

1999: 3). Por lo que se complejiza la posibilidad de apoyo e instrucción en tanto que la propia institución carece de los recursos que favorezcan los aprendizajes en el campo científico y tecnológico.

5.1.2. Ambientes de grupo.

Es común encontrar en las aulas escolares diversidad de comportamientos, estilos cognitivos, estilos y ritmos de aprendizaje, etnias, contextos, realidades sociales, culturales y familiares, que determinan el éxito de los procesos de enseñanza- aprendizaje y la calidad de los mismos, en relación a los estándares de competencia que se deben alcanzar, dentro del marco normativo de la educación en Colombia.

Por lo que, en los mismos espacios se encuentran diversificados los ambientes que se presentan frente a las tareas de aprendizaje y la convivencia en la participación social dentro de la comunidad educativa.

5.1.2.1. Institución Educativa N°1.

5.1.2.1.1. Tareas de aprendizaje:

Según la estructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se hace posible el trabajo en equipo, promoviendo el trabajo colaborativo, a partir de la restructuración de actitudes, a favor del aprendizaje. Lo cual suscita innegablemente, la disposición frente al compartir y aprender del otro; situación bajo la cual los alumnos se sienten apoyados y seguros al compartir ideas y materiales con otros compañeros, facilitando que los aprendizajes se consoliden de una manera más informal, al ser entre iguales.

No obstante, en ocasiones está se convierte en una problemática para los estudiantes a causa de no compartir con todos los compañeros, puesto que existen preferencias para el trabajo en equipo, más desde la amistad que de los beneficios que se obtienen; puesto que los estudiantes más disciplinados aluden de manera segregada, el no compartir dichas tareas, con los estudiantes que poseen comportamientos menos disciplinados, por lo que estos últimos terminan haciendo

grupos entre los mismos que no contribuyen a la regulación del comportamiento y consecuentemente tampoco atienden a dichas tareas.

5.1.2.1.2. Convivencia:

Las relaciones interpersonales de los estudiantes suelen estar marcadas por el uso de vocabularios pocos adecuados, ya sea al momento de interactuar con sus compañeros o cuando hacen referencia a algún par en una conversación, puesto que suelen acudir a etiquetamientos que implican una estigmatización, señalamiento o segregación, teniendo en cuenta características despectivas como: burro o burra, feo o fea, bobo o boba, estúpido o estúpida, payaso, gordo, cansona entre otros¹⁶.

De igual forma, los estudiantes poseen una capacidad para ver, reconocer y nombrar en sus compañeros fortalezas y debilidades, aunque suelen centrarse en las debilidades, más de forma que de fondo, pues constantemente lo único que tienen para decir de sus compañeros son las dificultades que poseen a nivel interpersonal, actitudinal o disciplinario; por ejemplo: *“Nombre A: feo, tiene que mejorar las letras y el comportamiento, payaso.”*, *“Nombre B: hablas como un conejo.”*, *“Nombre C: eres muy tonto, tienes que mejorar el comportamiento.”*¹⁷; las cuales repercuten directamente en la autoimagen, autoconcepto, autoestima y los procesos de enseñanza-aprendizaje de los actores implicados.

No obstante también se encontraron actitudes positivas frente a otros compañeros, tales como: *“Nombre D: tienes que mejorar el comportamiento y tienes que hacerlo para conseguir amigos, nada se soluciona a los puños.”*, *“Nombre E: eres muy buena amiga.”*, *Nombre F: sigue así conmigo y deja de pelear.”*, *“Nombre G: tienes que mejorar el rendimiento académico, te quiero mucho.”*, *“Nombre H: usted es muy inteligente y yo se que tu no lo has compartido conmigo”*¹⁸.

¹⁶Expresiones utilizadas frecuentemente por los estudiantes de la institución educativa N°1 dentro del plantel educativo al momento de interactuar con pares. Dato recogido a partir de la observación directa participante de las investigadoras.

^{17 y 11}Citas, sacada de una actividad para identificar ambientes de grupo, en la cual cada niño marcaba una hoja con su nombre y los demás compañeros debían de escribir lo que pensaban de ellos y lo que deberían de mejorar.

5.1.2.2. Institución educativa N°2

5.1.2.2.1. Tareas de aprendizaje:

Los métodos utilizados para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje no son suficientes para atender las demandas dentro del aula escolar, a causa de los diferentes estilos cognitivos y las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos; las estrategias metodológicas impartidas, suelen fragmentar el conocimiento, lo que conduce a que no exista una significación en el aprendizaje, lo que a su vez hace de las tareas de aprendizaje una responsabilidad tediosa, los estudiantes suelen expresarlo al momento en el que no asumen la realización de las mismas; *“Eso para qué, si yo tampoco sé escribir.”*¹⁹.

5.1.2.2.2. Convivencia:

El centro educativo vuelca su atención sobre el grupo de procesos básicos y aceleración, a razón de que se ha identificado como *“El grupo problema de dicho centro, o el grupo de los niños que no aprenden.”*²⁰, debido a las interrupciones que realizan dichos estudiantes a las clases de otros grupos, lo que generalmente suele alterar el orden de toda la institución.

Durante la realización de las tareas de aprendizaje, los estudiantes suelen comentar sobre los conflictos más recientes que han tenido en sus hogares, en el barrio, o los sectores cercanos al centro educativo; tales como: robos, muertes, peleas entre familias y escasez de recursos económicos, etc. Conduciendo nuevamente a la importancia del contexto por encima de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se encuentran descontextualizados y fragmentados.

Las relaciones maestro-estudiante, se ven influenciada por la imposición de la figura de autoritarismo que manejan los docentes, entre gritos y regaños, siendo algo que reclaman como una forma de exigir o recibir atención de otros²¹. La atención frente a las dificultades

¹⁹Comentario de un estudiante de la Institución N°2, al pedirle justificación por no realizar lo asignado en un momento de trabajo.

²⁰Concepción de algunos docentes y estudiantes de la Institución N°2, expresado en comentarios y conversaciones informales frente a las problemáticas que representan dicho grupo dentro de la Institución.

²¹Conclusiones frente a los procesos de observación y participación directa dentro de las aulas escolares, por parte de las investigadoras.

actitudinales, se hace de manera permanente, y se le brinda mayor rigurosidad durante los procesos evaluativos, donde prima sobre los resultados el buen comportamiento.

5.1.2.3. Institución Educativa N°3.

5.1.2.3.1. Tareas de aprendizaje:

El ambiente dentro del aula escolar es tranquilo y respetuoso²² durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando algunos de los estudiantes presentan dificultades para decodificar un tema, se presenta el trabajo colaborativo y el aprendizaje compartido, donde unos estudiantes apoyan los procesos de otros que poseen mayor dificultad. No obstante, en ocasiones se estas dinámicas se encuentran alteradas con las directrices de los docentes al indicar la realización de algunas actividades evaluativas que generan competencia entre estudiantes; tales como: *“Los niños y niñas que terminan primero ganan y los últimos pierden.”*²³, ocasionando malestar en algunos que prefieren dejar de participar porque los estudiantes más extrovertidos no les dan espacio para participar, a causa de las mismas reglas que les anteponen los docentes, donde no respetan los ritmos de aprendizaje. De igual forma, que se encuentran condicionados para la realización de las tareas de aprendizaje, las cuales deben de estar acompañadas de notas.

5.1.2.3.2. Convivencia:

La docente al igual que los estudiantes considera que el aprendizaje se debe dar en un ambiente calmado donde se debe estar en silencio. En escasas ocasiones se hacen trabajos que impliquen a los estudiantes participar activamente durante el abordaje de los contenidos.

Dentro del salón los niños están distribuidos por capacidades, de la siguiente manera; los que más se destacan están alrededor y los niños o niñas que presentan mayores dificultades están en el centro, cerca de los docentes, aunque siguen siendo los que menos participan, los niños saben eso porque ella constantemente expresa palabras de elogio hacía los estudiantes con mejor desempeño.

²²Primer nivel educativo que comprendió el proyecto ““Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño””. Los ambientes de grupo del segundo nivel, se encuentran referenciados como ambientes excluyentes.

²³Actividad sugerida por uno de los docentes de la Institución N°3.

5.1.3. Ambientes de exclusión.

Las diversas situaciones que se presentan actualmente en las instituciones educativas han sido moldeadas sin duda alguna por el sistema educativo, bajo el cual se forma actualmente Colombia.

Debido a que, este:

..., acusa serios problemas que se reflejan en las altas tasas de repitencia, deserción, deficiencia docente y pedagógica, inadecuados materiales e infraestructura, indisciplina y falta de educación para la democracia y la competencia. Se añade la inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y fomente las destrezas del aprendizaje, lo que actualmente contribuye al bajo nivel general de la educación, además de la falta de información actualizada y de materiales adecuados. (Llinás; 1996, 33).

Por lo que la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la responsabilidad de los mismos, decae sobre el conocimiento, como la única fuente que importa, tal como sucede a lo establecido en la corriente pedagógica tradicionalista, desde el punto en el que todo lo que se hace dentro del aula de clase es para el maestro, en cuestiones de autoridad y de rendición de cuentas, según los mismos estándares de competencia, estipulados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional).

Lo cual se encuentra arraigado a una fragmentación del conocimiento y a la desarticulación en el qué hacer docente, con relación a los estudiantes, padres de familia, conocimientos, realidades sociales, culturales y familiares, frente a la función educativa dentro del medio social. En tanto que “La baja calidad de la educación formal en los niveles primario y secundario incide negativamente..., sobre los elementos civilizadores y el desempeño cultural y cívico de la población..., así como en la falta de valores de solidaridad y convivencia pacífica...” (Llinás; 1996, 33-34).

5.1.3.1. Institución Educativa N°1:

La dirección de los ambientes de exclusión, giro en torno a las dinámicas educativas y relaciones maestro-estudiante y estudiante-estudiante. Bajo las cuales se observan altos niveles de confianza y permisividad del espacio o burbuja personal de cada uno de los agentes educativos aquí implicados.

Los docentes sin ser aparentemente conscientes, se toman la confianza de los estudiantes a través del trato amigable, en el que se suscitan comentarios que de una u otra forma son excluyentes, debido a que suponen segregaciones y etiquetas en su contenido; tales como *“es que usted es muy cansón, es que usted nunca se queda callado, porque no entiende que los otros también pueden participar”*²⁴.

Del mismo modo se acontecen comentarios impulsados por las emociones propias al ser humano, en momentos que se suponen deben darse algunas etiquetas de comportamiento, como cuando se realizan oraciones al empezar la jornada escolar, en tanto que se espera silencio y disposición para orar.²⁵ Hecho que por sí mismo ya es excluyente, independientemente de que hayan o no estudiantes que practiquen religiones diferentes o que no aludan a una consciencia sobre la existencia de Dioses.

Igualmente, se establecen acciones excluyentes, dentro de los espacios designados para impartir los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo llamados en horarios de clase, para realizar las recuperaciones de áreas de conocimiento diferentes a las que están presenciando. Lo que a su vez contribuye a la clasificación de “buenos” y “malos”, por parte de los estudiantes, realizando reproches en son de burla a los estudiantes que deben presentar recuperaciones.²⁶

Indistintamente, es frecuente encontrar acciones que apuntan al bullying y matoneo escolar, desde las actividades de aprendizaje a los juegos, marcando sobre manera comentarios,

²⁴ Comentarios dirigidos a estudiantes de la institución educativa N°1 en clases y descansos, generalmente cuando el sujeto al que se dirige el comentario está con sus demás compañeros.

²⁵ Mientras acontecía dicho hecho, un docente llamo la atención a una alumna que se encontraba distraída en otros asuntos, de la siguiente forma: *“Tiene más modales y respeto la gente de la calle que usted”*; lo que antepuso posteriormente que a la niña se le realizará bullying, por dicho suceso.

²⁶ Prácticas de estudiantes de la Institución N°1, observadas dentro de los espacios dispuestos para el aprendizaje.

que ponen en evidencia a algún compañero frente a algo que no desea que sea de dominio público para los docentes, en actividades que implican expresar las concepciones que cada estudiante tiene frente a sus compañeros y en juegos que implican fuerza.

5.1.3.2. Institución Educativa N°2:

La realidad de esta institución se encuentra por encima de sí misma en relación a conductas excluyentes, que se enfrentan permanentemente desde el bullying, por diversas cuestiones, nada ajenas a la realidad colombiana, puesto que:

En una encuesta realizada en las principales ciudades de Colombia, la fundación Friends United Foundation y su departamento de Analistas en Violencia Juvenil y Delitos Contra Menores de Edad, arrojaron reveladoras cifras que evidencian el aumento de casos de matoneo y violencia escolar en los colegios de Colombia. (El espectador.com, 2013).

De una u otra forma se creería que dichas situaciones o acosos sólo se ven en “las principales ciudades”, debido a que en éstas se está más expuesto a factores de riesgo que aumentan y propician la poca tolerancia, el irrespeto, la ausencia de la familia en los procesos educativos, entre otros.

El caso es que, dentro de esta institución, el bullying funciona como medio de defensa y representación de autoridades, es decir, dentro de la institución no se diverge entre quienes lo practican y quienes lo sufren, o al menos, esa es la idea que representa a la institución al momento de hablar con los docentes y observarlos a la par con el comportamiento de algunos estudiantes dentro de las clases y los descansos, puesto que pareciera funcionar como una cadena alimenticia, donde yo le hago al otro lo que el otro me hace y no importan si hay consecuencias, puesto que *“es problema de ellos, que se maten.”*²⁷, de ser necesario.

De igual modo, las conductas de los docentes y de los directivos docentes no contribuyen a marcar una diferencia, en tanto que estos se igualan al estudiante, intentando ser autoritarios y amenazar constantemente con llamar a personas con cargos más altos, es decir, los docentes

²⁷Comentario de una docente de la Institución educativa N°2 al momento de vivenciar una pelea de dos chicos de procesos básicos bajo procesos de aceleración con amenazas de muerte y el uso de lápices como armas.

acuden a los directivos docentes, estos, hacen un esfuerzo y de no funcionar acuden a amenazas verbales en las que justifican el llamado a los acudientes o en ocasiones a la policía, según la gravedad del caso.²⁸

No obstante, el bullying, no se encuentra como única manifestación de ambientes excluyentes dentro de esta institución; los docentes, tienden a crear etiquetas, en donde se clasifican a los estudiantes, las cuales son de manejo público, es decir, no se queda en lo que el docente piensa y manifiesta a un colega, de hecho en una de las ocasiones fue posible observar que la emisión de estas, se da como una manifestación emocional que refleja frustración ante no conseguir conductas determinadas.

Así mismo acontece al momento de impartir la enseñanza, donde no se tiene en cuenta el contexto y los intereses de los estudiantes, se deja de lado el hecho de que están en extra edad y que es más interesante lo que sobreviene a su alrededor o lo que pueden lograr fuera del contexto escolar, a causa de las incidencias culturales que sobrepone dicho contexto. Dado que para la enseñanza de los procesos básicos de lectura, escritura y pensamiento lógico matemático en un contexto de aceleración se da de forma fragmentada, en donde una letra no antepone más que una grafía, que carece de sentido en el medio social bajo el cual funcionan los estudiantes de dicha institución.

5.1.3.3. Institución Educativa N°3:

Dentro de esta institución, los ambientes excluyentes se encuentran relacionados según el avance de los niveles educativos, inicialmente estos se presentan desde la segregación y la toma de decisiones de los docentes y posteriormente al avance de nivel educativo, en las conductas tomadas por los estudiantes, frente a las concepciones de las relaciones interpersonales, el juego, y el respeto hacia el otro.

²⁸ Dedución del comentario “Ya hemos tomado medidas de regulación de ciertos comportamientos, puesto que se nos sale de las manos y por lo cual en ocasiones nos vemos en la obligación de llamar a la Policía.”, al momento de diálogos informales en la presentación y acogida de la institución N°3 para la implementación del proyecto ““Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño””.

Las segregaciones y etiquetamientos, que finalmente son sólo un punto más de conductas excluyentes, asumidos por algunos docentes, se enmarcan en la respuesta psico-afectiva que estos brindan a los estudiantes, en razón de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cual los resultados son satisfactorios, es decir, para algunos de los docentes, sólo se merece un trato cordial, aquel estudiante que ha logrado el aprendizaje de lo que se les ha enseñado; mientras que los que no, *“es mejor que estén fuera del salón, con alguien que los apoye.”*²⁹.

Del mismo modo, se ve reflejado en la estructuración del salón, en la cual están diferenciados los de mejor y los de más bajo desempeño; conduciéndolo desde posturas competitivas, en la que cada uno es responsable de su proceso, sin permitir el trabajo colaborativo e independiente desde el trabajo en equipo.

Por lo que los estudiantes, no presentan una concepción clara frente a las conductas excluyentes que asumen, como lo es en el caso del matoneo o bullying escolar; algunos de ellos asumen como juego el maltrato físico que se da a razón de desencuentros conceptuales, actitudinales y de disposición frente a las actividades lúdica y de aprendizaje, los cuales justifican al momento de indagarles, dando respuestas como: *“Estamos jugando, así nos queremos; no duele.”*³⁰

5.2. Análisis de Entrada.

(Bajo la técnica análisis descriptivo.)

También conocido como estadística descriptiva, surge como, producto del análisis aplicado sobre los datos estadísticos que nos arroja una muestra; así mismo resulta ser una gran herramienta exploratoria que permite comunicar resultados y resumir datos contenidos en la muestras, aunque no debe utilizarse para generalizar, ya que no permite la verificación de hipótesis.

²⁹ Comentario de una docente de la Institución N°3 al encontrarse con dos estudiantes que aún no tienen establecido por completo el código escritural.

³⁰ Conductas observadas en descansos y aulas de clase.

Las primeras conclusiones que se obtienen tras un análisis descriptivo, es un estudio que calcula una serie de medidas de tendencia central, para ver en qué forma los datos se han ido agrupando o dispersando en torno a un valor central. Esto es lo que podría ser o llamarse, un concepto aproximado.

Este análisis descriptivo, está basado a partir de cuestionarios aplicados, para valorar aspectos relacionados con los padres de familia, docentes, estudiantes y elementos del currículo educativo.

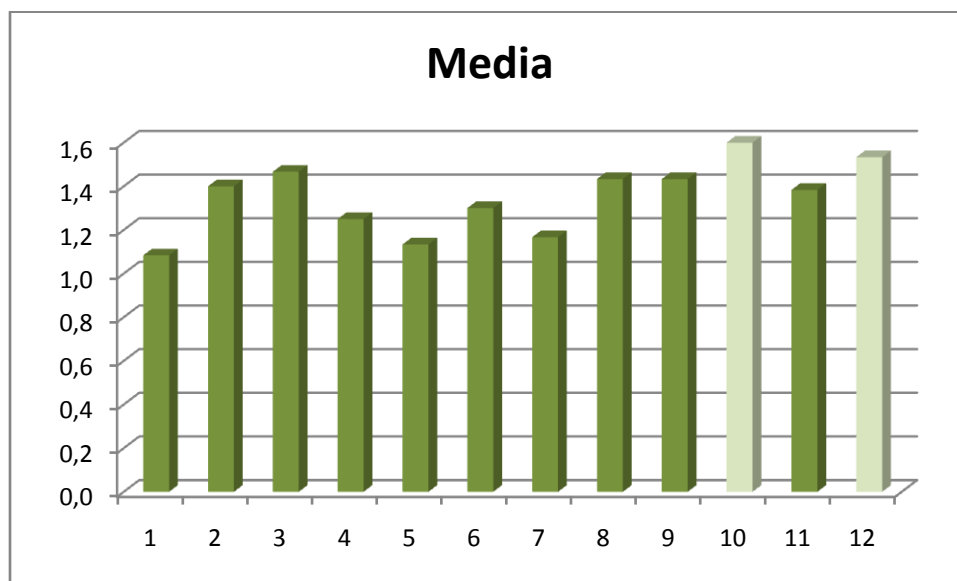
5.2.1. Sobre las concepciones de dificultad académica del grado tercero.

Para valorar las concepciones sobre la complejidad en los grados terceros se realizaron encuestas a padres de familia y estudiantes de los grados segundos, terceros y cuartos de primaria, permitiéndonos así justificar la elección del grado para aplicar el proyecto ““Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño””, y corroborar las concepciones que se han generado en torno al grado tercero.

Padres de familia, segundo grado.

Gráfica 1.1.1.

Con respecto al coeficiente variante, Padres de familia, grado segundo.

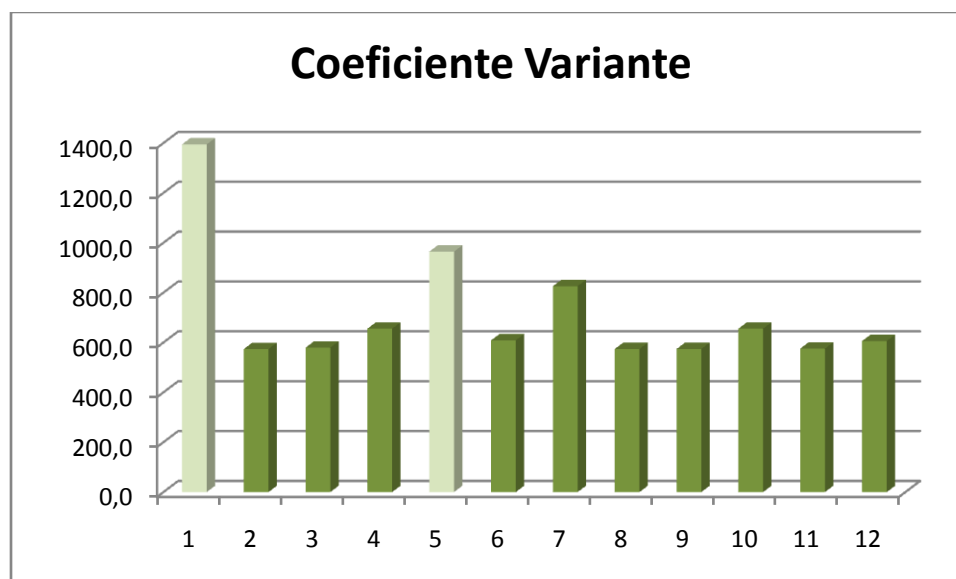


Con respecto a la media, de los 60 padres de familia encuestados, se pudo calcular la media, en el cual 36 de ellos (60%) respondieron con mayor prevalencia, no estar de acuerdo en “considerar que la evaluación de los aprendizajes, interfiera para que los alumnos sean promovidos al grado tercero”. Pregunta (P10).

De igual manera, en la pregunta (P12); 32 de los padres (53.3%) respondieron No (2) estar de acuerdo en que “los exámenes escritos, sean considerados como medio suficiente, para medir el proceso de aprendizaje en los estudiantes”.

Gráfica 1.1.2.

Con respecto al coeficiente variante, Padres de familia, grado segundo.



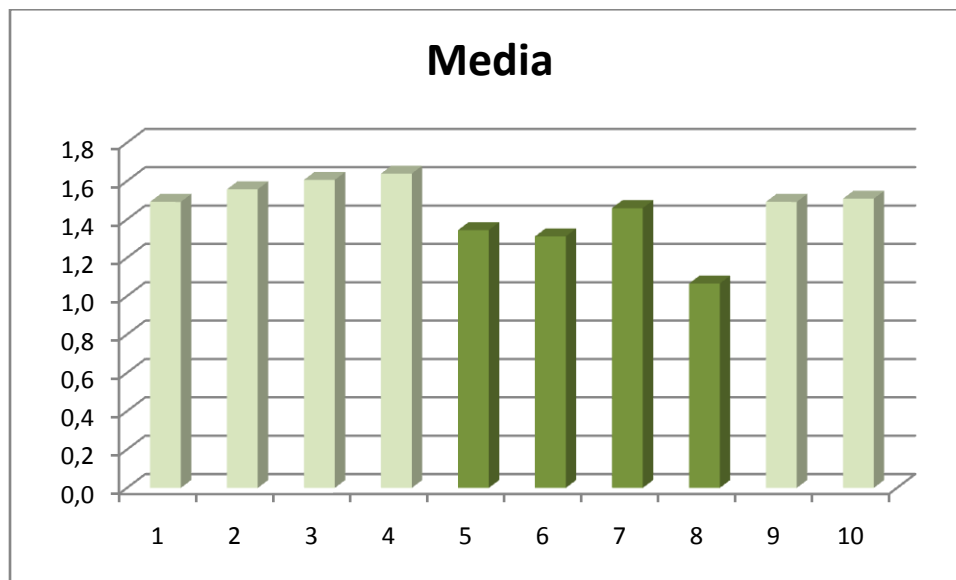
Acorde a la variación, de los 60 padres el (91.6%) 55 respondieron en la pregunta (P1) que Si (1) consideraban que los procesos de enseñanza aprendizaje, para el grado tercero, respetan las características de aprendizaje de los alumnos.

En el punto (P5) el (60%) 52 de los estudiantes respondieron que Si (1) estaban de acuerdo en considerar que las temáticas vistas en el grado tercero de primaria requieren de mucho más apoyo para que los niños puedan ser promovidos.

Estudiantes, segundo grado.

Gráfica 1.1.1.1.

Con respecto a la media, estudiantes, grado segundo.



En este caso, el resultado de las medias, aplicadas al grado segundo, nos permite ver claramente, como:

De los 61 estudiantes, el (50.8%) 31 de ellos, respondieron si (1) en la pregunta (**P1**) en la que consideran el grado tercero, como uno de los más difíciles de la primaria.

De los 61 estudiantes, el (55.7 %) 34 de los estudiantes, respondieron No (2) en la pregunta (**P2**), no considerando que los temas vistos en el grado tercero, fuesen difíciles de aprender.

De los 61 estudiantes, el (60.6%) 37 respondieron No (2) en la pregunta (**P3**). Lo cual demuestra que los estudiantes de segundo grado, no les genera temor ser promovidos al grado tercero.

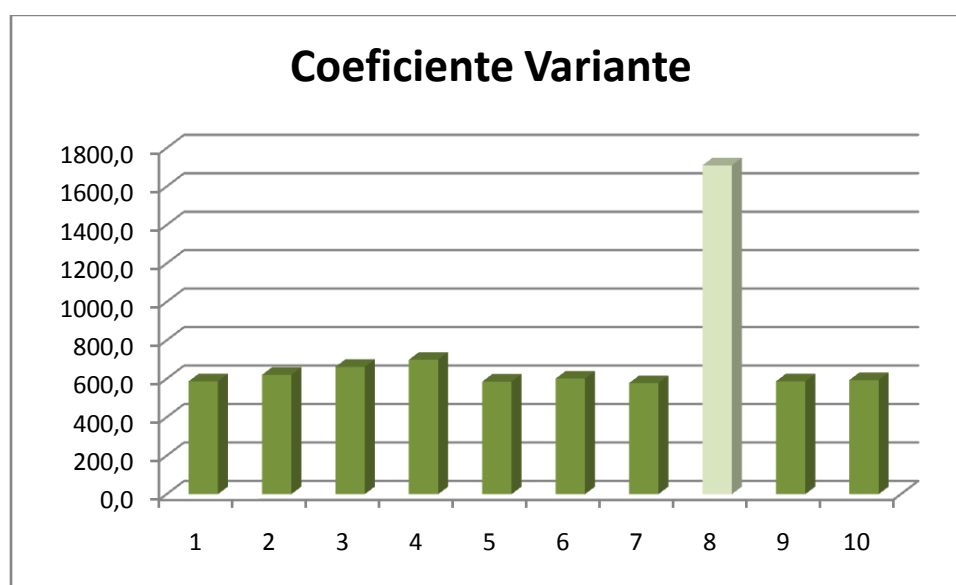
Es decir de los 61 estudiantes encuestados, en total, el (63.9%) 39 de los niños, respondieron No (2) frente a la pregunta (**P4**).Lo cual demuestra que los estudiantes no consideran que repetir el grado tercero, se atribuya a la causa de que este sea un grado difícil de ganar.

De los 61 estudiantes encuestados, el (50.8%) 31 de ellos, respondieron si (1) en la pregunta (P9) Considerando que si sería necesario, recibir apoyos extra-clase para poder pasar al grado tercero.

En la pregunta (P10) El (50.8%) 31 respondieron que No (2) Creían que para pasar al grado tercero necesitarían saber lo mismo que sus demás compañeros. Sin embargo el (49.1%) 30 respondieron que Si (1).

Gráfica 1.1.1.2

Con respecto al coeficiente variante, estudiante grado segundo.

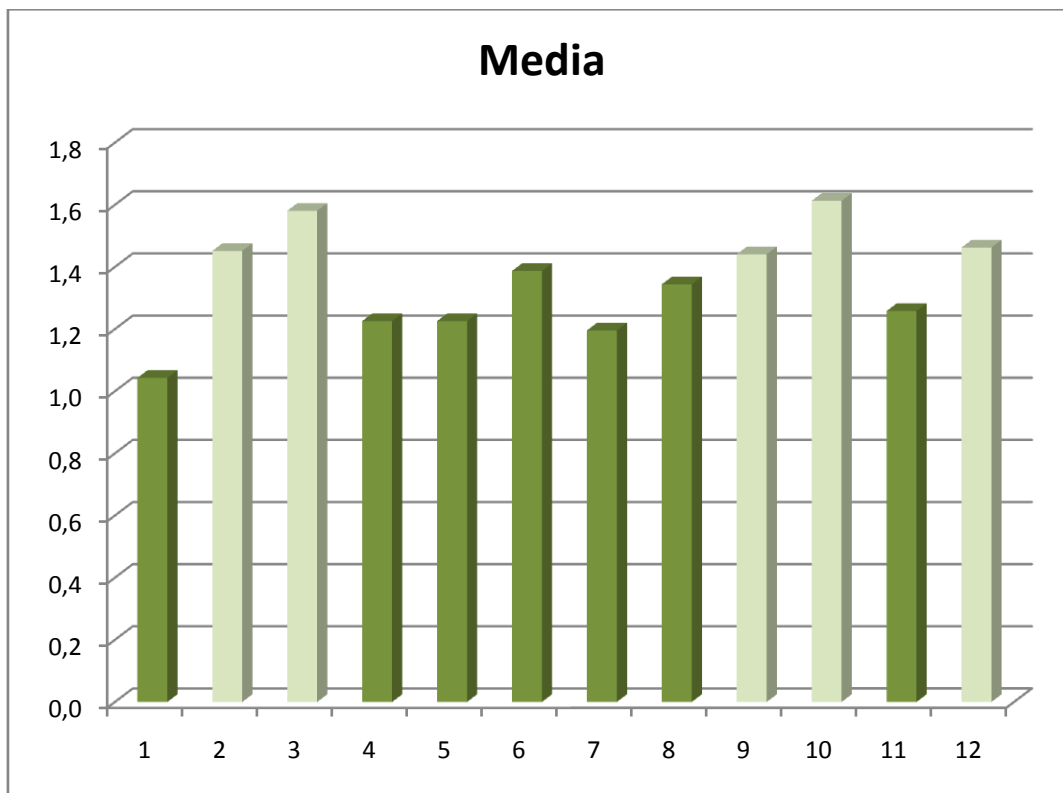


Frente a la variable de los 61 estudiantes el (93.4%) 57 respondieron si (1) en la pregunta (P8) demostrando que los estudiantes están de acuerdo que los docentes les exigirán mucho más en este grado.

Padres de familia, tercer grado.

Gráfica 1.2.1

Con respecto a la media, padres de familia, grado tercero.



Con respecto a la media en el punto (P2) el (54.8%) 51 de los padres, respondió si (1) respecto a que si consideran que para que sus hijos permanezcan, en el grado tercero, son necesarios los apoyos individuales y extra-clase.

De igual manera, en la pregunta (P3) con una gran prevalencia, 54 de los padres de familia (58.0%), manifestaron no estar de acuerdo en que “para que sus hijos persistan en el grado tercero, deban de aprender al mismo ritmo de sus compañeros”.

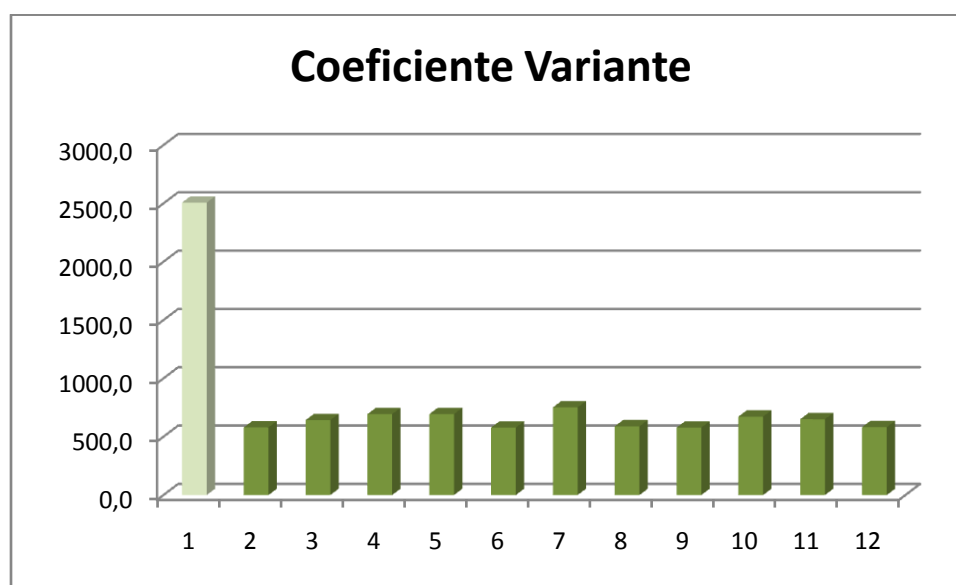
En el punto (P9) el (55.9%) 52, de los padres respondieron que Si (1) Creen que el grado tercero es el grado más difícil de la primaria.

Respecto a la media, se pudo deducir que se mostró mayor prevalencia en la pregunta (P10) la cual 57 de ellos (61.2%) No (2) estuvo de acuerdo en considerar la evaluación, como medio que haya interferido en la promoción de sus hijos para el grado tercero.

En la pregunta (P12) El (53.7%) 50 de los padres, respondieron Si (1) frente a que Consideran que los exámenes escritos son suficientes para medir el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Gráfica 1.2.2.

Con respecto al coeficiente variante. Padres de familia, grado tercero.

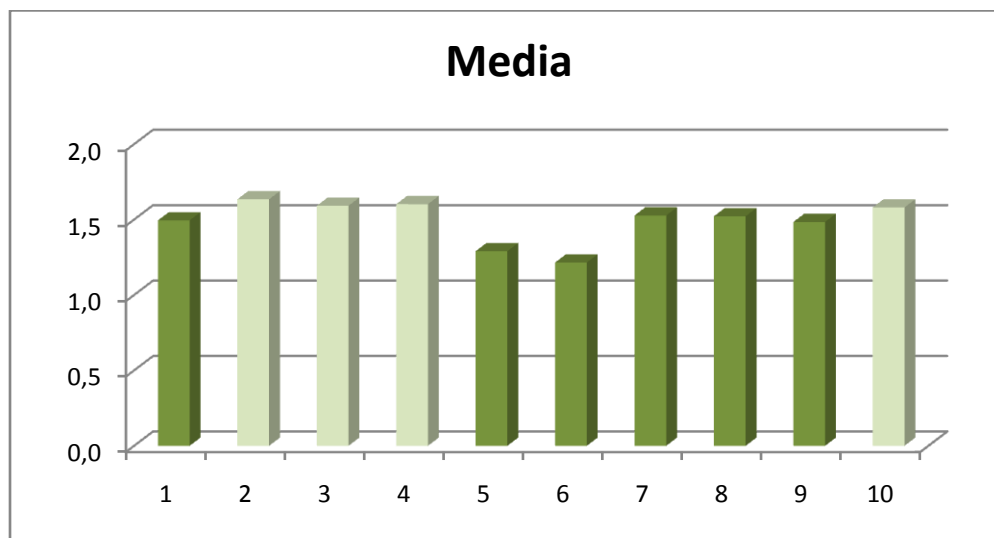


La variante en esta gráfica, permite evidenciar que de los padres de familia encuestados, aproximadamente el (95.6%) 89 de los estudiantes respondieron Si (1) en la pregunta (P1) frente a que consideran que los procesos de enseñanza aprendizaje del grado tercero, respetan las características de aprendizaje.

Estudiantes grados terceros.

Gráfica 1.2.2.1.

Con respecto a la media, estudiantes, grado tercero.



En la siguiente gráfica, la media oscila entre las preguntas, (P2), (P3), (P4), (P10)

En la pregunta **(P2)**, el (63.4%) 59 de los estudiantes, respondieron No (2) Considerar que los temas en el grado tercero sean difíciles de aprender.

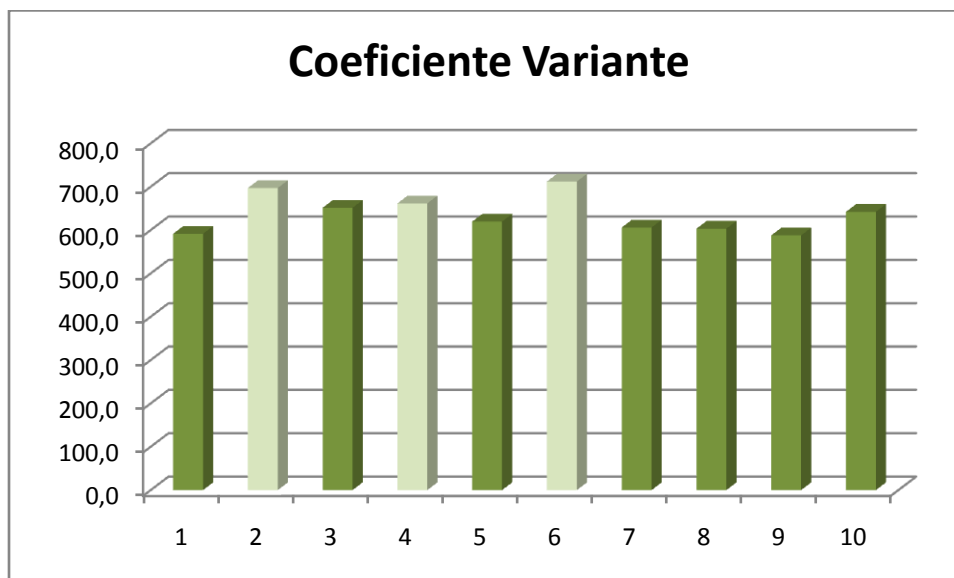
En la **(P3)** el (59.1%) 55 de los alumnos, respondieron que les generó miedo o temor pasar al grado tercero.

(P4), el (60.2%) 56 de los estudiantes respondieron que No (2) considerar que repetir el grado tercero sea porque es un grado difícil de ganar.

(P10) el (58.0%) 54 de los estudiantes respondieron que No (2) Creen que para estar en el grado tercero se necesita saber lo mismo que los demás compañeros.

Gráfica 1.2.2.2

Con respecto al coeficiente variante. Estudiantes, grado tercero.



La variable oscila con mayor prevalencia en las preguntas (P2), (P4), (P6)

En la pregunta **(P2)** el (63.4%) 59 de los estudiantes, respondieron No (2) Considerar que los temas del grado tercero son difíciles de aprender.

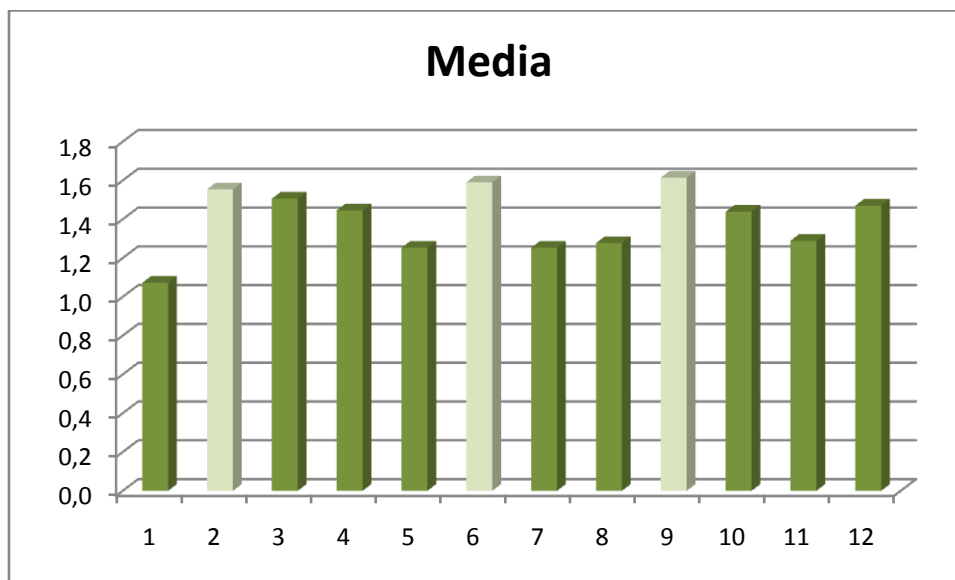
(P4) el (60.2%) 56 respondieron No (2) considerar que la evaluación es la que permite pasar o no a cuarto.

(P6) el (74.4%) 73, respondieron Si (1) Considerar que repetir el grado tercero es porque es un grado difícil de ganar.

Padres de familia grado cuarto.

Gráfica1.3.1

Con respecto a la media, Padres de familia, grado cuarto.



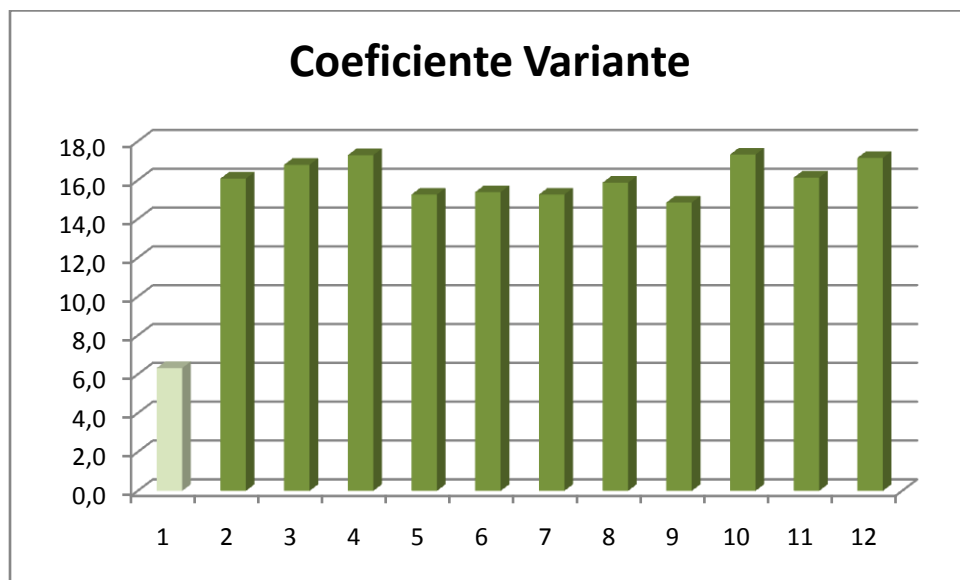
En la pregunta (**P2**) el (55.4%) 46, de los padres respondieron que sus hijos No (2) requirieron apoyos individuales y en horarios extra-clase en el grado tercero.

No obstante de los 84 padres de familia, 49 manifestaron (58.3%) No (2) estar de acuerdo frente a la pregunta (**P6**), con respecto a que en el grado tercero, se aborden temáticas diversas.

De los 84 padres de familia encuestados en los grados cuartos de primaria, la media arroja una mayor prevalencia, en la pregunta (**P9**), ya que 50 de los padres de familia el (59.5%), afirmaron no estar de acuerdo con que el grado tercero, sea considerado como el más difícil de la primaria.

Gráfica 1.3.2

Con respecto al coeficiente variante, padres de familia, grado cuarto.

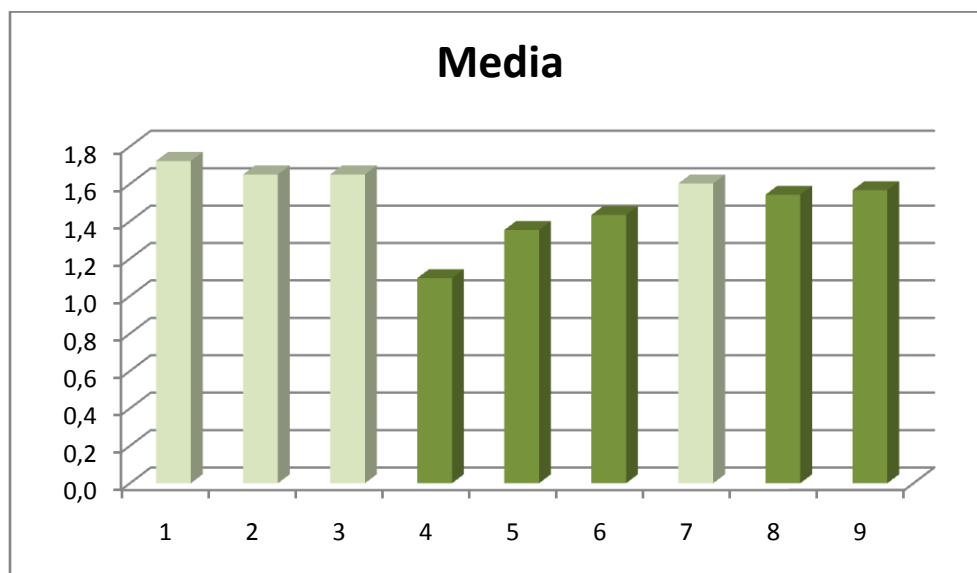


Respecto al coeficiente de variante, de los 83 padres de familia encuestados, se mostró una variación en las respuestas que dieron frente a la pregunta **(P1)**, en la cual (92.7%) 77 de los padres, respondieron que los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos en el grado tercero, Si (1) respetaron las características de aprendizaje.

Estudiantes grado cuarto.

Gráfica 1.3.2.1

Con respecto a la media, estudiantes, grado cuarto.



Respecto a la media, se puede recoger que las respuestas con mayor prevalencia,

Fueron la (P1) (P2) (P3), ya que de 84 estudiantes, 60 (71.4%), No (2) estuvieron de acuerdo, con la pregunta (P1) en que el grado tercero, haya sido el más difícil de la primaria.

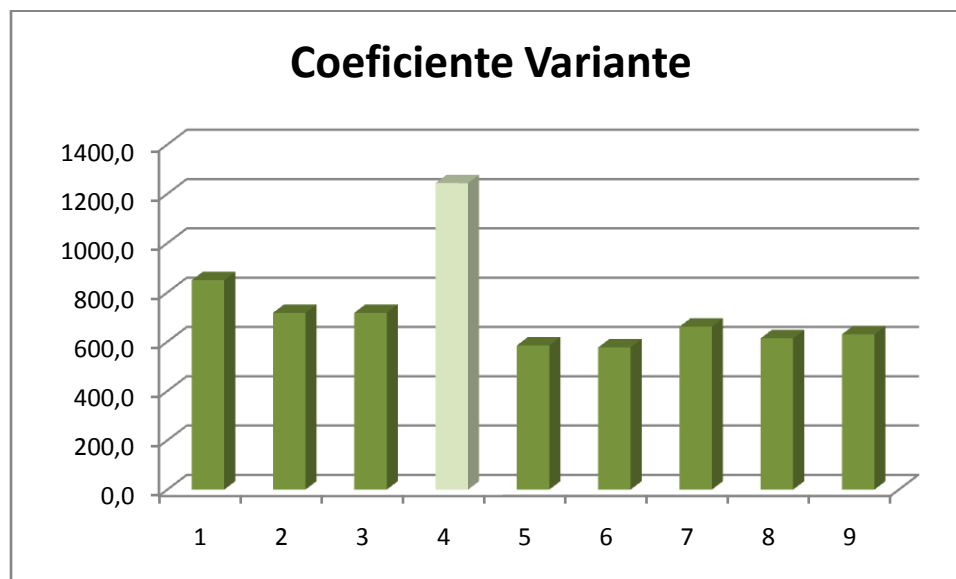
En la pregunta (P2) de 84 estudiantes, 53 (658.3%) manifestaron no estar de acuerdo, en que los “temas concernientes al grado tercero, sean difíciles de aprender”.

En la pregunta (P3), de 84 estudiantes 61, (72.6%) estuvieron de acuerdo en que les genero miedo o temor pasar al grado tercero de primaria.

En la pregunta (P7) el (60.2%) 50 de los estudiantes respondieron No (2) frente a que a que sus profesores cuando estaban en el grado tercero le exigían mucho más.

Gráfica 1.3.2.2

Con respecto al coeficiente variante, estudiantes, grado cuarto.



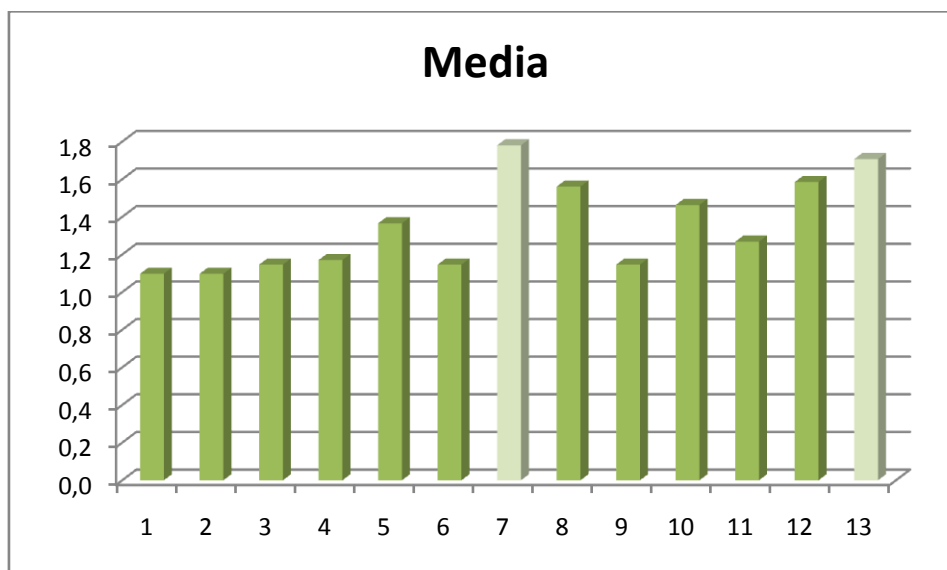
La variante se hace evidente en las respuestas que los estudiantes dieron en la pregunta (P4) ya que (90.3%) 75, de los estudiantes, respondieron que Si (1) les había gustado presentar las pruebas saber.

5.2.2. Sobre las concepciones de los padres de familia frente a la evaluación y la inclusión.

Padres de familia.

Gráfica 2.1.1.

Con respecto a la media, padres de familia.

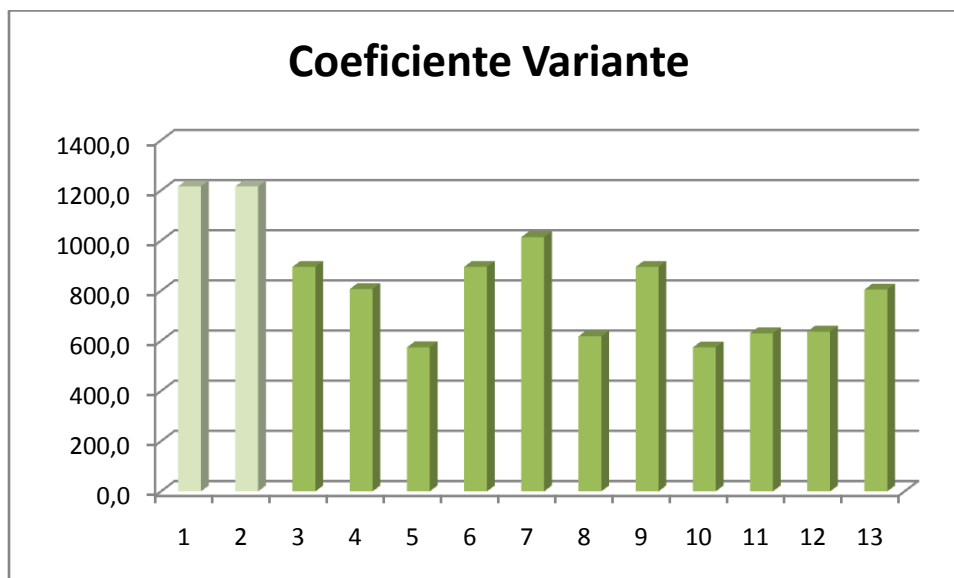


De las encuestas aplicadas a los padres de familia se arroja el siguiente análisis: que las preguntas P7. Y P13. Están alejadas significativamente de la media: lo cual significa que de los 41 padres encuestados el 78,0 % es de decir 32 de los padres consideran que evaluar y calificar no es lo mismo.

Con respecto a la P.13, el 70,7 % de los padres respondieron que no estaban de acuerdo con el modelo evaluativo, probablemente porque en el P12. El 58, 5% afirmaron no lo conocerlo.

Gráfica 2.1.2.

Con respecto al coeficiente variante, padres de familia.

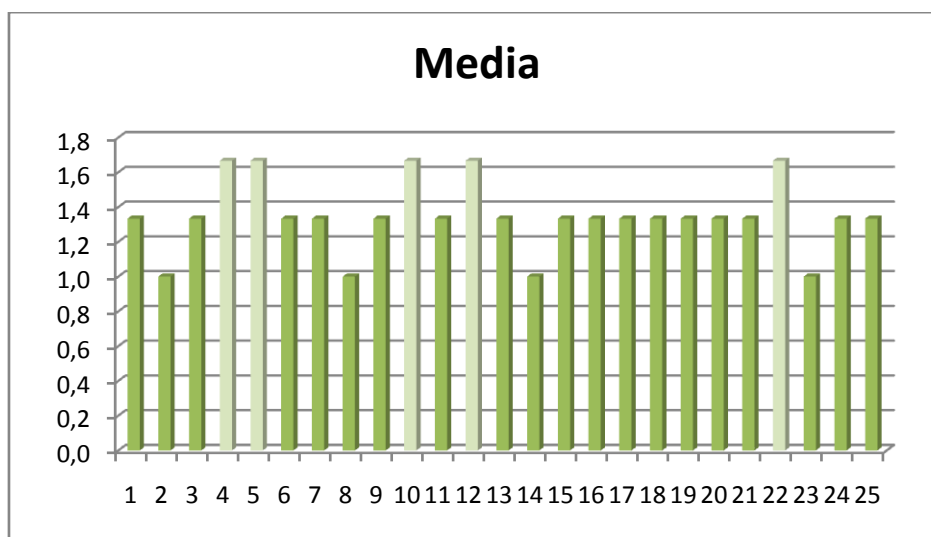


Con respecto al coeficiente variante las preguntas P1 Y P2 se encuentran homogéneas, debido a que en ambas el 90,0 % respondieron que destinaban parte de su tiempo para la realización de las tareas de sus hijos y también dijeron que hacían actividades de repaso con sus hijos sobre los temas vistos en clase.

5.2.3. Sobre el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional).

Gráfica 3.1.1.

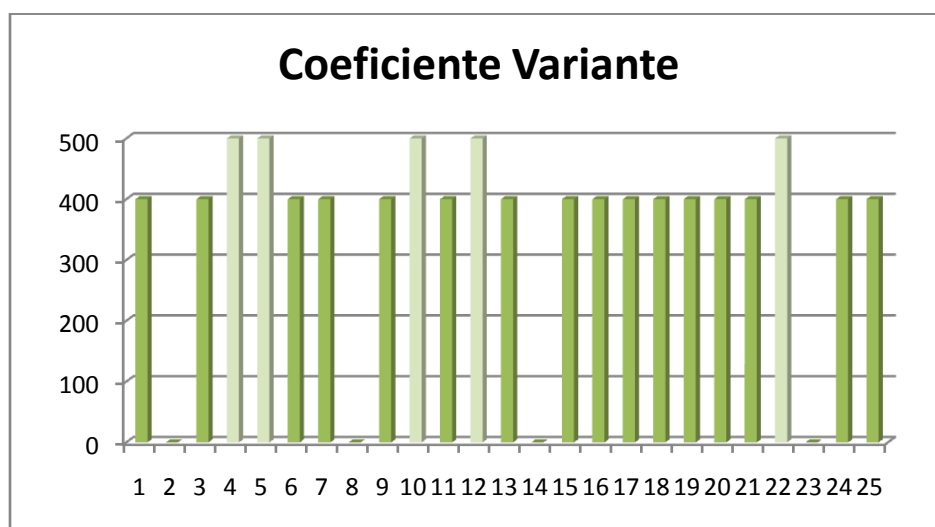
Con respecto a la media, PEI.



Se puede observar que los puntos 4. 5. 10. 12. Y 22 son los que se encuentra alejadas de la media. De las 3 instituciones el 66,6% no presenta la información de las demandas y potencialidades de los usuarios directos e indirectos de manera organizada y sistematizada (4); tampoco Jerarquizan los problemas en función del tiempo (5); ni tienen coherencia con las necesidades internas y externas a la instituciones (10), no Permiten lograr resultados a mediano y largo plazo, con el cumplimiento de las actividades considerando el criterio de temporalidad (12) y por último, tampoco dan oportunidad a la participación de toda la comunidad en las diferentes etapas de la gestión (22).

Gráfica 3.1.2.

Con respecto al coeficiente variante, PEI.



Se puede observar que los puntos 4. 5. 10. 12. Y 22. Se encuentran aislados de los demás, pero siendo homogéneos entre ellos, en otras palabras, de las tres instituciones el 66, 6% por ciento presentan significativamente incumplimiento en los siguientes ítems:

- 4.** Diagnóstico. Presenta la información de las demandas y potencialidades de los usuarios directos e indirectos de manera organizada y sistematizada.
- 5.** Diagnóstico. Jerarquiza los problemas en función del tiempo.
- 10.** Tiene coherencia con las necesidades internas y externas.
- 12.** Permiten lograr resultados a mediano y largo plazo, con el cumplimiento de las actividades considerando el criterio de temporalidad.

22. Propuesta G. Da oportunidad a la participación de toda la comunidad en las diferentes etapas de la gestión.

En otro sentido, los puntos 2. 8. 14. Y 23 se encuentran aislados de las demás. Presentando condiciones contrarias a lo anterior, debido a que en un 100% cumplen con los siguientes puntos.

2. Misión. Comparte en la comunidad una visión anticipada y satisfactoria de la situación educativa que desea alcanzar la Institución.

8. Posibilitan el cumplimiento de la Visión.

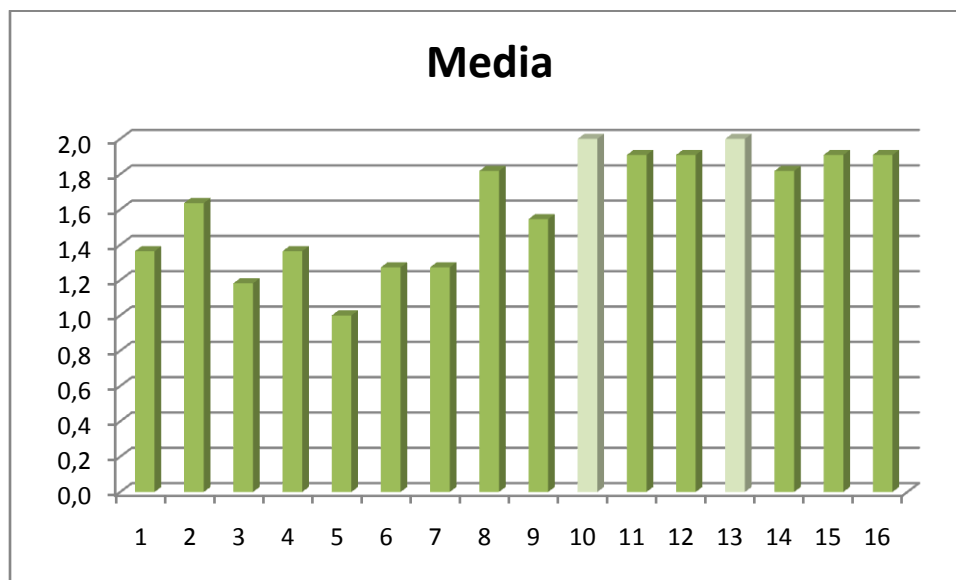
14. Propuesta P. Explica las intenciones y es guía del proceso educativo, buscando la significación del aprendizaje y su carácter funcional.

23. Propuesta G. Gestión con base a la normatividad vigente.

5.2.4. Sobre los planes de estudio.

Gráfica 4.1.1.

Con respecto a la media, plan de estudio.

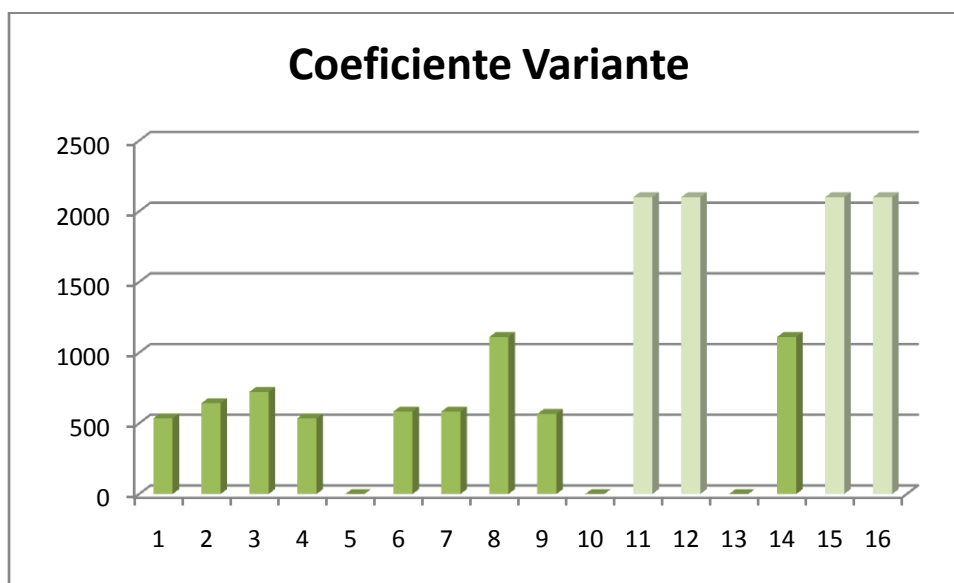


Se puede evidenciar que los puntos 10 y 13 Son los que se encuentran lejos de la de media, debido que el 100% de los 11 planes de áreas no Mencionan formas de atención a

necesidades educativas y necesidades educativas especiales que pudieran presentar los estudiantes, tampoco Existe congruencia entre la descripción del contexto inmediato, las necesidades sociales que se presentan y la forma de abordar las temáticas.

Gráfica 4.1.2.

Con referencia al coeficiente variante, plan de estudio.



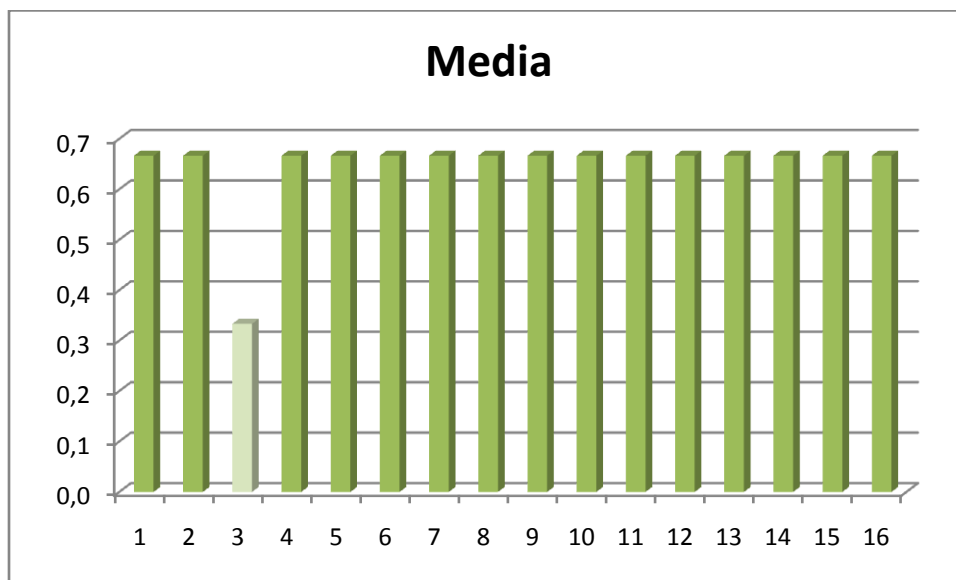
Con respecto al coeficiente de variante de los planes de áreas los puntos 11, 12, 15 y 16 se encuentran distanciadas de los demás, pero presentan igualdad entre ellas. Arrojando que el 99,9 % no Identifica las problemáticas sociales que se presentan en el contexto (11), tampoco describe las necesidades sociales que se presentan en el contexto inmediato (12), ni concuerda con el modelo pedagógico de la institución y no concuerda con el modelo evaluativo de la institución, aclarando que dos de las instituciones educativas (San Juan de los Andes y Juan de Dios Uribe) no tenían.

5.2.5. Sobre el modelo de evaluación institucional.

El instrumento empleado para evaluar los modelos de evaluación de las tres instituciones solo pudo ser aplicado en la institución educativa número tres (Embera Karmatarúa).

Gráfica 5.1.1.

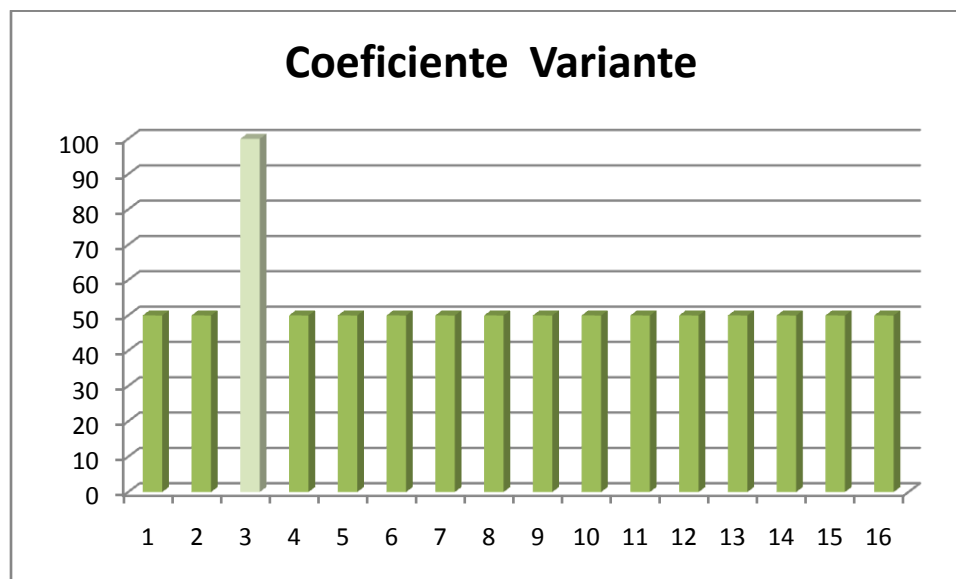
Con respecto a la media, modelo de evaluación.



Se puede analizar que el punto 3 en relación a los demás es el único que se encuentra en la media con un 33,3 afirmando que la institución encuestada cumple con los requisitos del Ministerio Nacional de Educación.

Gráfica 5.1.2.

Con respecto al coeficiente variante, modelo de evaluación.

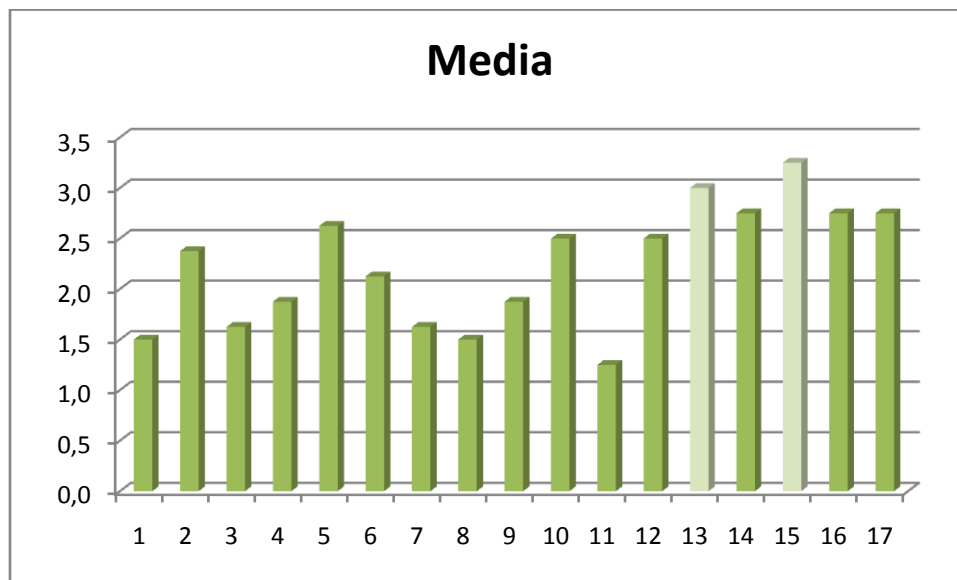


Con respecto al coeficiente variante se puede evidenciar que la única respuesta que muestra una variación a las demás es el punto 3 con un 33,3% de cumplimiento a lo estipulado desde el Ministerio de Educación Nacional.

5.2.6. Sobre el desempeño docente.

Gráfica 6.1.1

Con respecto a la media, desempeño docente.



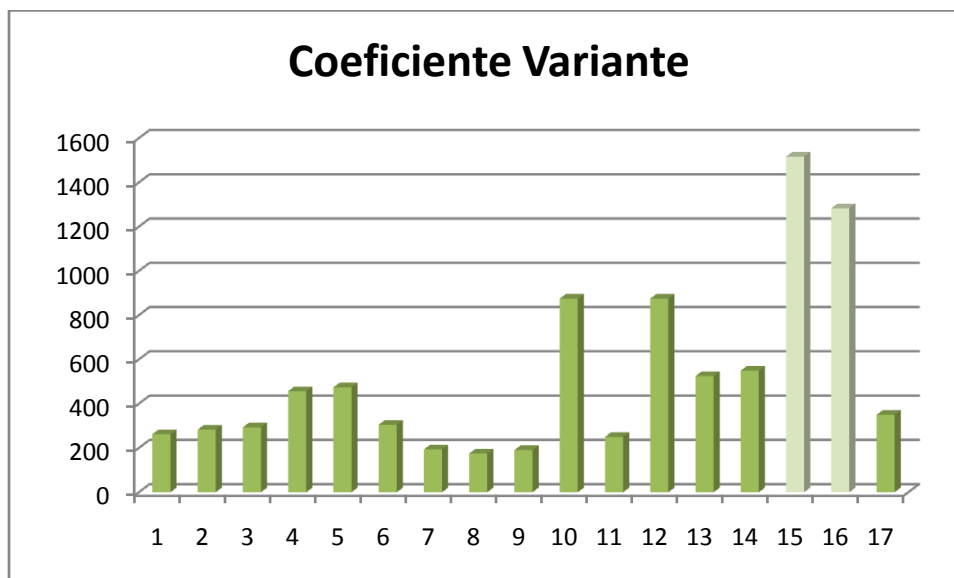
Se puede evidenciar que los puntos 13 y 15 son los que más se encuentran alejados de la media, asumiendo que de los 8 docentes encuestados afirmaron lo siguiente:

En el punto 15, el 75% afirmaron que algunas veces promovían la evaluación entre iguales, mientras que el otro 25% nunca aplican este tipo de evaluación.

En lo que se refiere al punto 13, el 50% de los docente admitieron que algunas veces realizaban actividades evaluativas que permitían identificar las diferentes formas de aprendizaje de sus estudiantes, el 25% casi siempre y el otro 25% admitieron que nunca habían experimentado este tipo de actividades con sus estudiantes.

Gráfica 6.1.2.

Con respecto al coeficiente variante, desempeño docente.



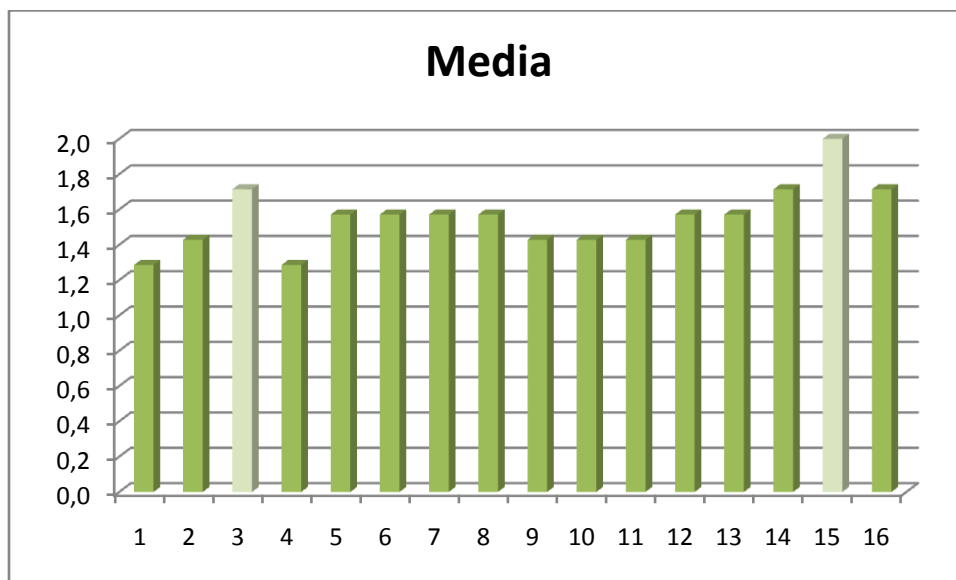
Con referente al coeficiente variante se puede observar que los puntos 15 y 16 son las que se encuentran más alejadas de los demás, arrojando que 8 de los docentes entrevistados el 75% de los profesores a veces permitían evaluaciones entre iguales, mientras que el otro 25% jamás posibilitaban la valoración entre pares.

En el punto 16, el 75% admitieron que algunas veces buscaban a través de la evaluación promover prácticas democráticas por medio del dialogo, la concertación y la deliberación de todos los estudiantes y el 25% casi siempre permitían que los estudiantes experimentaran espacios que le posibilitaran participación en la toma de decisiones grupales que permitan potenciar las habilidades democráticas.

5.2.7. Sobre el desempeño de las practicantes.

Gráfica 7.1.1.

Con respecto a la media, desempeño practicante.

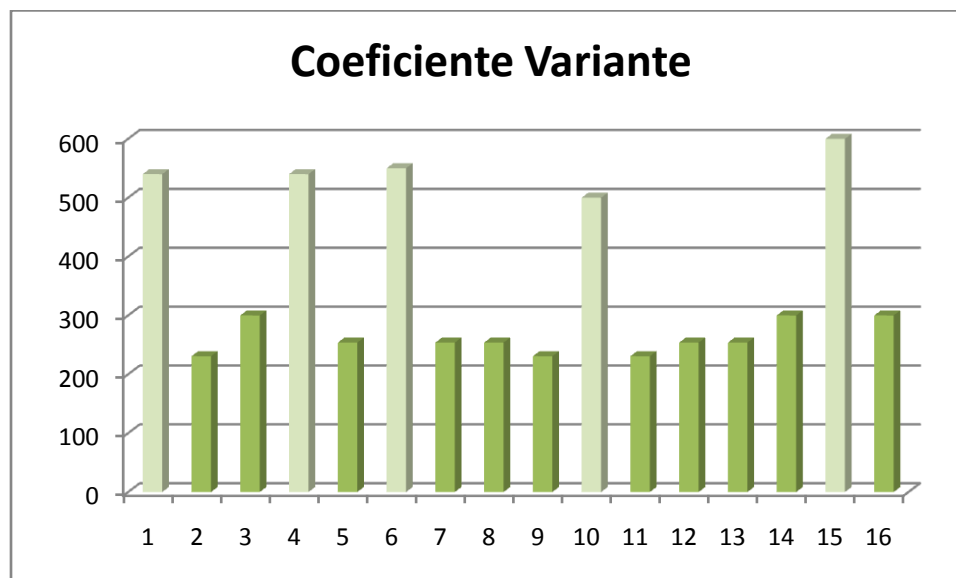


Se puede evidenciar que los puntos 3 y 15 son las que se encuentran alejadas de la media, arrojando en el 3, el 42,8% casi siempre las practicantes fueron coherentes al responder las dudas de los estudiantes. El 42,8% respondió que siempre eran asertivas, y el 14,2% algunas veces.

P15. El 71,4 % de las practicantes, casi siempre Buscaban a través de la evaluación promover prácticas democráticas por medio del diálogo, la concertación y la deliberación de todos los estudiantes y el 14,2% afirmaron que siempre y el otro 14,2% respondieron que nunca.

Gráfica 7.1.2.

Con respecto al coeficiente variante, desempeño practicante.



Con respecto al coeficiente variante el punto 15. Es el que demuestra más variación respecto a los demás ítems, con un 71,4 % afirmando que las practicantes, casi siempre buscaban a través de la evaluación promover prácticas democráticas por medio del diálogo, la concertación y la deliberación de todos los estudiantes y el 14,2% respondieron siempre y el otro 14,2% respondieron que nunca.

También presentan variabilidad en los puntos 1. 4. 6. Y 10 con ciertas diferencias entre ellas. Los puntos 1 y 4 son homogéneos puesto que el 71,4% de las practicantes siempre eran claras en la presentación de los temas (1) y también hacían uso adecuado de la evaluación para abordar los temas en cada una de las materias (4).

En el punto 6, el 57,1% casi siempre hacían uso de la pro-alimentación para la mejora del aprendizaje de los estudiantes y el 42,8% respondieron que siempre. En el punto 10, el 57,1% respondieron que siempre las practicantes eran activas y dinámicas en clase y el 42,8% respondieron que casi siempre.

5.3. Análisis de Proceso.

De acuerdo al componente de Proceso del Modelo CIIP, a los tres actores principales del proceso educativo (docentes, estudiantes y padres de familia) y al objetivo central de la atención directa dentro de las aulas, se identificaron una serie de actuaciones que dieron pie al análisis de dicho componente, relacionadas con las actividades propuestas en el transcurso del tiempo, que posibilitaron la actuación de las investigadoras con relación al currículo y a los planes de estudio de cada una de las áreas abordadas, lo cual posibilitó la articulación del trabajo.

5.3.1. Estudiantes.

- En el cuaderno de notas que se les había asignado a los estudiantes³¹, se encontraron diversos comentarios como *“me gustaría al ser evaluada se tenga en cuenta mi participación en clase, que miren los trabajos que realizo, que los entrego a tiempo y no con una evaluación general y de ahí sacar una nota”*, lo que demostraba un interés por la evaluación e identificación de falencias y fortalezas individuales, más que por la competitividad entre ellos como tal, debido que las observaciones cualitativas que se les ofrecían en sus cuadernos de notas se tornaban relevantes, ya que la intención era resaltar sus fortalezas y ofrecerles alternativas para mejorar sus procesos tanto académicos como disciplinares.
- Aplicación de pruebas y/o simulacros de tipo selección múltiple, con relación a los contenidos abordados, puesto que se evidenció que estas no eran lo suficientemente significativas, debido a que a los educandos no tenían claro su metodología y objetivo, lo que traía como consecuencia la realización errónea de las mismas.

Por el contrario en otra de las instituciones educativas los estudiantes, demostraban interés, cuando se retomaron los exámenes de selección múltiple, debido a que solo 2 de 17 estudiantes obtuvieron un desempeño bajo, contribuyendo a que cada uno, aumentará su autoestima frente a sus capacidades.

³¹Al inicio de la investigación, se les entregó a cada uno de los estudiantes un cuaderno que utilizarían como un diario, con el fin de que escribieran comentarios cuando desearan, acerca de las actividades que se llevaban a cabo por parte de las investigadoras y los docentes.

- Utilización de las diferentes modalidades de la evaluación, para el desarrollo de capacidades democráticas, puesto que opinaban, organizaban sus ideas en grupo, respetaban la opinión de los demás, entendían que el aprendizaje se podía construir de manera individual y grupal, que el docente podía ser evaluado y ellos cumplir el rol de evaluadores, que todos y todas eran responsables del desempeño de las clases y el cumplimiento de los objetivos planteados en las sesiones.
- Experimentación de la evaluación, por medio de actividades en donde ellos realizaron propuestas con el fin de estar al tanto de los temas que se les iba a evaluar a partir de los criterios iniciales propuestos por la practicante y aprobados por los estudiantes.
- Uso de las TIC, para abrir el camino hacia los intereses de los estudiantes para motivarse a aprender, como el uso de páginas interactivas para acceder a la lectura y la escritura y experimentar la comprensión lectora con el apoyo didáctico del tablero digital.

5.3.2. Docentes.

- Disposición de algunos docentes a las propuestas de trabajo, en cuanto a estrategias de explicación de temáticas como tal, la evaluación de las mismas realizadas por las practicantes, pese a los cambios y lo que ello implica en la dinámica de clases tradicionales estructuradas de forma ordenada, magistral y lineal a espacios de enseñanza-aprendizaje dinámicos, mediante actividades direccionadas a aplicar en todos los momentos. Además, los docentes aplicaban diferentes modalidades de la evaluación, como la evaluación entre iguales, autoevaluación y la co-evaluación a través de actividades auténticas, tales como juegos, exposiciones, talleres grupales e individuales, entre otras. Que desarrolla en los educandos la capacidad de analizar, opinar de forma crítica, dialogar, reflexionar y construir, generado un sujeto democrático, responsable y consciente de su proceso de aprendizaje.
- Con algunos docentes existió empatía con la practicante, aceptación e interés por las propuestas de trabajo, por lo cual, uno de los docentes expresó que “en las clases que le observé noté que la maestra practicante es muy creativa, responsable, amable, goza de muy buena aceptación por parte de los estudiantes. Les revisa las actividades y se las

devuelve con una evaluación cualitativa y muy clara.”³² Sin embargo en un docente la actitud fue positiva, respecto a la presencia de la practicante en el aula escolar, pero en el momento de expresarle que se le iba a aportar formas de evaluar los contenidos abordados en la asignatura, se mostró un poco desmotivado, por lo que solo fue flexible para que se le contribuyera dos tipos de evaluaciones en dos temas diferentes.

- En algunos docentes, se presentó la flexibilidad en el método de evaluación para los estudiantes, porque estuvieron dispuestos a apoyar la realización de talleres evaluativos.
- Aplicación de trabajos académicos por parte de algunos docentes, desde la identificación de los saberes previos de sus estudiantes.
- Estrategias de evaluación presenciales para la mejora de las calificaciones académicas al final de los procesos.
- Entre algunos docentes, se le brindó autonomía a las practicantes, con relación a las metodologías de evaluación propuestas.
- Respecto a la formas de evaluación que se le presentaron a los docentes se evidenció que esta las implementaban, pero no en su totalidad, debido a que le prestaba mayor atención a evaluar los contenidos abordados en la asignatura, dejando atrás algunos aspectos importantes de la evaluación, como lo son la elaboración de criterios y la participación de los estudiantes en su proceso evaluativo.
- Un aspecto positivo por parte de los docentes radica en que llevaban a cabo refuerzos con los estudiantes cuando no obtenían resultados positivos en las evaluaciones que realizaba, incluso en una ocasión implementó como estrategia de recuperación una de las evaluaciones propuestas.
- Se destacó en algunos docentes y en los estudiantes una marcada actitud en el momento en que se le presentaban algunas actividades y se implementaban en el aula escolar (las cuales tenían como objetivo evaluar un tema o contenido de una asignatura) que no tenían en cuenta como forma de evaluación dichas actividades, debido a que con estos tipos de evaluación propuestas se dejaban atrás los exámenes escritos y por ende la rigurosidad que el mismo ostenta, pasando al trabajo colaborativo entre iguales que no requiere que los estudiantes se desmotiven y se sientan presionados por las exigencias académicas.

³² Comentario escrito en el instrumento de “evaluación de desempeño de las practicantes” dirigido a docentes, construido por las investigadoras.

- Un aspecto excluyente que se observó en uno de los docentes, se destacó en el momento en que realizaba los refuerzos o recuperaciones con sus estudiantes, debido a que los estudiantes que tenían un resultado negativo en cada uno de las evaluaciones que implementaba, los nombraba en voz alta estando el grupo en pleno, dando motivos para la burla y los comentarios ofensivos por parte de los demás estudiantes que tenían resultados positivos en sus evaluaciones.

5.3.3. Padres de familia.

- Existieron dos aspectos importantes acerca de la participación de los padres de familia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo o hija. En los encuentros que se realizaron, se evidenciaron dos caras de la moneda, a pesar de que se convocaron todos los actores mencionados anteriormente, la asistencia de esta población no se destacó por ser mayoritaria, pero los padres de familia que asistieron se mostraron motivados por informarse y participar activa y continuamente en proceso académico, para que los resultados cuantitativos y cualitativos, coincidan con los resultados mostrados en el contexto familiar. En estos últimos se observó un interés marcado por conocer un poco más acerca del tema de la evaluación y la repercusión que tiene la misma en el aprendizaje, llegando al punto de comentar las experiencias que han tenido y como estas los han afectado o beneficiado, no solo a los estudiantes, sino a ellos mismos como padres de familia y directos responsables de la educación de su hijo o hija.

5.4. Análisis de Producto.

Respecto al Producto, se analizó con base en el impacto que tuvieron las propuestas realizadas para cada uno de los actores involucrados en el proyecto (docentes, estudiantes y padres de familia), con los que se observaron modificaciones significativas en pro de la inclusión a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías de evaluación implementadas y la motivación de los padres de familia por participar activamente en el campo educativo, relacionado con sus hijos e hijas.

5.4.1. Estudiantes.

- Empatía con las practicantes y las estrategias de intervención, sobre lo que se observó que en cada encuentro había un cambio de actitud de los estudiantes frente al aprendizaje, se mostraban más atentos e interesados por aprender, participar e interactuar con el material de trabajo ofrecido. Para evidenciar lo anterior, es importante citar los murales de emociones³³, en los cuales se encontraron comentarios como: “me parecen muy buenas profesoras, he aprendido mucho con ustedes, las entiendo muy bien, me gusta mucho las materias que dan. Las adoro mucho”, “yo no quiero que se vayan, porque desde que ellas llegaron yo he tratado de mejorar”, “ellos son muy buenas enseñando, nos tratan bien, nos hacen juegos, me caen muy bien, se manejan muy bien en clase y quiero que me den clase en cuarto”, entre otros comentarios similares.
- Mayor capacidad de expresión de sus necesidades a nivel académico, respecto a la comunicación con las practicantes, relacionado con la necesidad de cambiar la estrategia de evaluación, por el temor que les genera ser evaluados a través de formatos escritos (evaluación tradicional), que les impide de alguna u otra forma desplegar todo su conocimiento y aprendizajes obtenidos; incluso en algunas ocasiones los estudiantes realizaban propuestas a través de comentarios de en qué tema, cómo y a partir de cuales interrogantes les gustaría ser evaluados “quisiera me hicieras una evaluación de los Afrocolombianos y que las preguntas fueran: ¿qué es un Afrocolombiano?, características de los Afrocolombianos, nombre de donde hay Afrocolombianos.”³⁴
- Mejor nivel académico en el área de matemáticas de algunos estudiantes, con relación a la comprensión de las temáticas abordadas, debido a que tanto el docente cooperador y la practicante se valían de variadas metodologías que les permitía afianzar el aprendizaje, para dar como resultados un avance en los resultados cuantitativos.
- Mejores procesos disciplinarios, relacionados con la participación de las practicantes al interior del aula de clase, debido que para ellos se tornaba más relevante la presencia de las practicantes al frente del proceso de la clase, que la realizada por sus docentes.
- Comprensión de que las evaluaciones grupales no generan competencia sino aprendizaje cooperativo, puesto los grupos de trabajo se conformaban de acuerdo a la comprensión de

³³Con los murales de emociones se pretendía realizar una actividad en la cual los estudiantes de los grados terceros de la institución educativa número 1, evaluaran cualitativamente a las investigadoras.

³⁴Comentario extraído de un cuaderno (diario) de uno de los estudiantes del grado tercero.

la temática, de manera que sí alguien no comprendía, debían orientarse entre ellos, para nivelar el proceso de aprendizaje.

- Promoción de los estudiantes al grado correspondiente, gracias a las actividades evaluativas que sirvieron de apoyo, para que estos pudieran avanzar en sus aprendizajes, por la retroalimentación que se realizó en los procesos que se emplearon con diversos métodos e instrumentos.
- Incidencia de los estudiantes antiguos, para que los que apenas ingresaban al grado, se mostraran expectantes frente a lo que se realizaría con ellos como nuevas experiencias evaluativas; esta vez los estudiantes reclamaban la puesta en práctica de actividades auténticas, para cambiar la rutina de enseñanza en el tablero e interactuar entre sí, para llegar a sus aprendizajes.

5.4.2. Docentes.

- Mayor interés por conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de lograr la contextualización de los procesos de enseñanza y evaluación a las particularidades de la población, puesto que esto permite verificar condiciones de conocimientos reales de los educados, expectativas e intereses; además orienta las actividades y materiales a utilizar, priorizando temas y momentos de aprendizaje.
- Algunos docentes lograron discernir que existen diferentes formas de valorar el conocimiento del estudiante, que son igual de valiosas y funcionales como la evaluación escrita, pero que requiere durante sus planeaciones y aplicaciones mayor dedicación, diferentes materiales, creatividad y constancia, pero que a su vez se vuelven gratificantes cuando los estudiantes en su totalidad, desde sus diferentes características participan con motivación y asertividad cuando todos obtienen mejores desempeños para la cuantificación de los resultados.
- Algunos docentes lograron comprender que al generar varios tipos de evaluación frente a un mismo tema, se puede hacer una valoración integral y significativa, lo cual retroalimenta el proceso de aprendizaje entre docentes y estudiantes.
- Algunos de los docentes lograron comprender la diferenciación entre los conceptos de cantidad y calidad, considerando necesario priorizar en la calidad, puesto que esta es la que permite la adquisición real de los conocimientos de todos los estudiantes,

debido a que busca la integralidad de los conceptos y generar significados reales. La evaluación mirada desde esta perspectiva se vuelve formativa, ya que suministra la información necesaria para buscar la pertinencia de las actividades de cada temática.

- Comprensión por parte de algunos docentes, acerca de la necesidad e importancia de la evaluación continúa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, puesto que mediatiza la identificación de las dificultades, logros y consecuencias de los resultados.
- Algunos docentes reflexionaron sobre la pertinencia de la evaluación como un medio eficaz para el fortalecimiento de la inclusión educativa, lo cual posibilitaba en los docentes una atención educativa con calidad, acorde a las características individuales de todos los estudiantes, es decir, las intenciones y las formas de evaluación pueden permitir aprendizajes de calidad, atendiendo a la diversidad.
- Algunos estudiantes se encuentran influenciados por contextos con problemáticas sociales complejas, a los que se les ofreció la oportunidad de experimentar la evaluación desde el error, sin reproche alguno a sus formas de aprender, y a las dificultades que en algunos momentos se reflejaron, debido al estado emocional que evidenciaban al momento de aprender (rabia, enojo, ansiedad o tristeza).
- Desinterés por parte de una docente, de seguir empleando nuevas alternativas para evaluar a los estudiantes, partiendo desde su interés personal para involucrarse un poco más en los procesos de aprendizaje de los educandos.

5.4.3. Padres de familia.

- Agradecimiento por la intervención de las practicantes, con relación a los cambios evidenciados en los procesos de sus hijos e hijas.
- Interés por los procesos de evaluación e inclusión educativa en cuanto a estrategias de atención y flexibilización de los procesos académicos, de todos los miembros de la comunidad, entre ellos incluidas las personas del resguardo indígena; lo que permitió que estos se concientizaran sobre su papel en el desarrollo de estos temas en el proceso educativo de su hijo o hija.
- Conformación de la escuela de padres de familia por iniciativa de uno de los docentes, la practicante y el apoyo de la administración de una de las instituciones educativas. Donde se implementaron actividades cooperativas para ser aplicadas desde el contexto familiar

con el apoyo y la orientación de planes caseros, propuesta acogida con expectativas por parte de los padres de familia.

- Fueron incluidos dentro de los procesos de evaluación que se llevaron a cabo al interior del aula, debido a que las visitas caseras como parte de la investigación, que generó en ellos una percepción diferente en cuanto a los procesos de enseñanza que viven sus hijos o hijas en la escuela; ya que se encuentran aislados de los procesos que se realizan en la institución educativa, evidenciando poco interés para acercarse a indagar por el desempeño de sus hijos.

6. Conclusiones

Al finalizar la aplicación de la propuesta de investigación, se encontraron una serie de elementos, los cuales intervienen en la corroboración de las teorías planteadas sobre evaluación e inclusión educativa frente a lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional, en relación a las políticas y estándares para favorecer la calidad de la educación. Por lo cual se hace necesario el planteamiento interrelacional entre las teorías abordadas y a partir de las cuales se esbozan una sucesión de conclusiones.

La evaluación como aprendizaje, enfocada en la multiculturalidad e impartida en los procesos de enseñanza –aprendizaje, contribuyen a la solidificación de una educación inclusiva desde la articulación institucional con la familia, el qué hacer docente y el logro de aprendizajes significativos y funcionales, que atienden, no sólo a las demandas del sistema educativo, sino al fortalecimiento de sujetos críticos, reflexivos, justos, con sentido ético y capaces de convivir pacíficamente.

De igual forma, esta se constituye en una herramienta facilitadora de las labores de cada uno de los agentes educativos; desde el punto en el que el docente es un guía facilitador de las experiencias que constituyen al aprendizaje³⁵, posibilitando la apropiación del estudiantado en los propios procesos de aprendizaje y permitiendo a la familia ser parte de los mismos, por medio de apoyos personalizados desde el hogar, que están en función de los aprendizajes significativos y prácticos, a razón de los estándares de competencias que deben alcanzar cada uno de los estudiantes en su proceso académico.

Por lo que se hace necesario que los docentes se atrevan “..., a pensar, innovar, crear, desarrollar, diseñar, nuevas opciones paradigmáticas que sustenten el qué hacer pedagógico en todos los niveles del sistema educativo.” (Campos. 2008. Pág. 6). De forma tal que sea posible la implementación de propuestas evaluativas, desde las tareas de aprendizaje, las cuales se diseñan en razón de atender objetivos claros, criterios evaluativos establecidos y guías de

³⁵Para mayores referencias sobre el maestro como guía de las experiencias de aprendizaje, consultar los postulados de Lev Vygotsky frente al andamiaje, la zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo potencial.

aprendizaje, en relación a las competencias y conocimientos necesarios en la etapa escolar que se presenta dicha tarea; sin fragmentar los aprendizajes del estudiante con relación al mundo y así mismo.

De esta forma, la evaluación como aprendizaje, simula un proceso simbiótico, en el que todos los agentes educativos se benefician, en razón del punto en común, que es la calidad educativa; desde el logro de aprendizajes significativos y prácticos, hasta la mejora de los procesos de inclusión, que se convierten en la base del éxito educativo no sólo de los estudiantes, sino también del progreso de los centros educativos, a favor de la revolución educativa que se suscita actualmente en torno a la generación de ambientes incluyentes y con base en la promoción de la diversidad como un valor inherente al ser humano, reconociendo la diversidad cultural, étnica y cognitiva como pilares fundamentales en el desarrollo de procesos educativos que implican una fundamentación y consolidación de saberes competenciales dentro de marcos evaluativos procedimentales y actitudinales que posibilitan el éxito y la calidad educativa, entendiendo la evaluación como un medio generador de procesos inclusivos, que puede restringir o no la libertad de los aprendizajes en los estudiantes; si se posibilita el incremento de oportunidades hacia nuevos conocimientos, por medio de diversas estrategias metodológicas en las que se tenga en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de cada sujeto.

Con base en las propuestas de trabajo al interior del aula, a través del trabajo cooperativo, entre los entes que componen cada institución educativa y entre ellas mismas como organizaciones al servicio de la comunidad, con la articulación de procesos con las familias de los educandos atendidos, pueden aportar elementos fundamentales para la formación integral de los estudiantes, dentro y fuera del contexto educativo; partiendo de sus condiciones y características individuales y colectivas.

Al hablar de calidad educativa y evaluación como aprendizaje, es importante tener en cuenta que son conceptos y procesos que deben ir encaminados y articulados a través de procesos flexibles y adaptados a las condiciones de cada estudiante y las características particulares de su contexto, para garantizar una educación contextualizada, con la que el

estudiantes este en las condiciones de responder a las demandas del medio y que garanticen procesos de inclusión no solo a nivel educativo sino social.

Al interior de la educación, para innovar y trascender dentro de los procesos evaluativos, es fundamental hacer uso y promoción de las diferentes modalidades de la evaluación, al ser llevadas a la práctica; ya que en el ámbito educativo debe ser igual de importante para los docentes, la coevaluación, autoevaluación y la evaluación entre iguales; puesto que para generar una verdadera experiencia evaluativa, cada una proporciona aspectos que conllevan a la mejora de la práctica educativa y a la orientación de procesos de aprendizaje en los estudiantes desde una mirada holística. De esta manera se permite una valoración integral desde la cuantificación, experiencias significativas, e innovación frente al examen convencional, para abrirle al estudiante más posibilidades hacia el conocimiento y la identificación de las falencias para trabajar en pro de su mejoramiento.

En este caso y con base en el grado abordado, la concepción de que el grado tercero es complejo, es producto de las experiencias heredadas de aquellas prácticas educativas tradicionales sobre los cuales estuvieron influenciados los padres de familia de la actualidad. En el transcurso del tiempo estas creencias se van disminuyendo en la medida en los docentes proporcionan nuevas experiencias de aprendizaje para los estudiantes y como promueven las experiencias de las que formaron parte activa a través del proceso investigativo realizado.

7. Líneas de acción

Las siguientes líneas de acción, funcionan a modo de recomendaciones para docentes y licenciados en formación; con el fin de que se enfoquen hacia perfiles investigativos sobre didáctica y educación que promuevan la innovación en las prácticas educativas, donde prima el aprendizaje como consecuencia de una educación de calidad, pensada para el trabajo y el desarrollo humano.

Por lo que es necesario crear y propiciar procesos que permitan evidenciar diferentes formas de concebir las prácticas evaluativas y por ende de procesos inclusión que se pueden generar como resultado favoreciendo la calidad educativa, basada en la integridad de los sujetos que requieren de una atención flexible, dinámica, significativa y diversificada al momento de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello es necesaria la cualificación permanente de los formadores a partir de reflexiones sobre las prácticas de los pares como de los propios. También se requiere el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa para que puedan ser protagonistas en la construcción del significado De una inclusión educativa acorde a las demandas y realidades del contexto educativo y social de la comunidad educativa.

Una de las propuestas que se ha originado a partir de las experiencias de prácticas al interior de las instituciones educativas; se deriva de aquellas necesidades que el contexto demanda para emprender acciones en pro de la inclusión educativa; tales como:

1. Generar espacios de participación para toda la comunidad educativa (padres de familia, docentes, directivos y estudiantes) con el fin de que estos trabajen de manera articulada en torno a la búsqueda del desempeño académico de los estudiantes. Una de ellas podía ser la creación de escuelas de padres de familia que contribuyan a fomentar la participación en los diferentes espacios escolares y orientación frente a la educación de sus hijos e hijas, mediante actividades caseras, producción de materiales didácticos, evaluación y seguimiento de los procesos emprendidos según los diseños propuestos por cada institución.

2. Implementación de diversas técnicas de recolección de datos, como diseños evaluativos didácticos e innovadores aplicados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las aulas escolares.
3. Utilización de la evaluación educativa como aprendizaje para hacer asequible procesos de inclusión educativa dentro de las aulas escolares.
4. Metodología por proyectos evaluativos que fomenten la creatividad, el juicio crítico y la apropiación de los estudiantes frente al propio proceso de aprendizaje.
5. Diseño de propuestas curriculares flexibles, que promuevan la creatividad, las posturas críticas y el trabajo colaborativo entre los agentes educativos, por medio de la implementación de la evaluación como aprendizaje.
6. Construcción de propuestas de gestión por parte de las instituciones educativas hacia los docentes que pertenecen a las mismas, de manera que estos tengan apoyos para emprender acciones educativas en sus aulas que generen procesos de inclusión educativa.

8. Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5(2), 23-42.
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 191, 42-44.
- Alcaldía Municipal de Andes (S/A). Plan de desarrollo municipal “juntos construyendo futuro” Andes Elkin Darío Jaramillo alcalde 2012-2015. Recuperado el 30 de Abril de 2014 en el sitio web del municipio de Andes, Antioquia: http://www.andes-antioquia.gov.co/apc-aa-files/32613564616231633066313831656238/PROYECTO_DE_PLAN_DE_DESARROLLO.pdf
- Arribas, J. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 18(1), 1-15.
- Avalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente futuro*. UNESCO. Seminario sobre perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Chile.
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*. 18(2), 463-479.
- Bausela, H. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*. 14(2), 361-376
- Blanco, O. (SA). Evaluación y diversidad educacional. *Repositorio Institucional de la Universidad de los Andes*. Artículo 6, 1-10. Recuperado el 20 de Marzo de 2014 del sitio web de la Universidad de los Andes de Venezuela: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21033/1/articulo6.pdf>.
- Campos, H. R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 8. (1). pp. 1-13.
- Carrasco, S. (2004). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 147, 64-68.
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. 4(1), 78-89.

- Chero, V.E. (S.A). Teorías conductuales de aprendizaje. Recuperado de http://api.ning.com/files/y6SvOGvLTLttYL34Z0XRnsnLIcDID5GTgPVL*Uu4UGrfoqqeVf32g2*B5*ofe2EwktjkQmZ5GMI*CAOtoSkgh1b2dPma8Y/TEORIASCONDUCTUALESDEAPRENDIZAJE.pdf
- Coll, C., Barbera, E. & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*. 90, 111-132.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. 318, 50-54.
- Dueñas, M. (2000). Evaluación de programas de atención a los niños con discapacidad. *Revista de Investigación Educativa*. 18(2), 601-609.
- Duk, C. (2007). Inclusiva: Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes proyecto FONDEF/CONICYT. *Revista a Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(5), 1-13.
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*. 6(2), 1-211.
- El espectador.com. (12-11-2013). Tres de cada cinco víctimas de “bullying” en Colombia piensan en suicidio. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/tres-de-cada-cinco-victimas-de-bullying-colombia-piensa-articulo-457937>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 9(1), 11-43.
- Fernández, C. Fiuza, M. Zabalza, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 172-191. Recuperado de la base de datos Ebsco.
- Fernández, J. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: un estudio de caso en Andalucía. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 18(22), 1-26.
- Fortoul, O. y Fierro, M. (S.A.). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (2). Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>

- García, F. y Betoret, F. (2002). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (6). Recuperado de <http://revistadocencia.cl/pdf/16web/2.%20Reflexiones%20Pedagogicas/Francisco%20Garc%EDA%20Baceti%20y%20Fernando%20D....pdf>
- García, L. López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado- Córdoba Argentina* 15 (3), 27–34. Recuperado de: Base de datos Ebsco.
- Gómez, M.; Rodríguez, G. & Ibarra, M. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 19(1), 1-17.
- Hernández, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*. 1(38), 1-9.
- Improvement Through Research in the Inclusive School (2006). Evaluación inclusiva. 6-7.
- Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta?. *Revista de Estudios Sociales*. 20, 93-98.
- Lira, H. (S/A). Evaluar para aprender: una modalidad de atención a la diversidad. Recuperado el 29 de Abril de 2014 del sitio web del Ministerio de Educación de Chile: http://www.mineduc.cl/usuarios/octava/File/Evaluar%20para%20Aprender_%20Una%20modalidad%20de%20atencion%20a%20la%20Diversidad.pdf.
- Llinás, R. (1996). El reto: Ciencia, Educación y Desarrollo: Colombia en el siglo XXII. En P. R. Colciencias. (Ed.). *Colombia: Al filo de la oportunidad*. (pp. 30-47). Santa Fé de Bogotá. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Masi, A. Somaré, R. (2008). Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). *Del dicho al hecho. Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina*, II (18), 137-153. Recuperado de: Base de datos Ebsco.
- Maquilón, J., Martínez, M., García, M. & García, F. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13(3), 141-154.
- Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, España: Editorial EUB.

- Martínez, C. (1997). Evaluación de programas educativos. Modelos de evaluación de programas. Investigación evaluativa. Madrid, UNED, Cuadernos de la UNED. 159.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. 17. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. 1-51. Bogotá D.C.: Editorial Lagos&Lagos Impresores.
- Ministerio de Educación Nacional - (1994). *Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas afrocolombianos*, Bogotá D.C.
- Muñoz, A. (S/A). Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural.1-20. Madrid, España.
- Murillo, F. & Duk, C. (S/A). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6(1), 11-13.
- Murillo, J. & Reyes, C. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 4(1), 8-23.
- Núñez, V. (09-01-2014). ¿Qué papel juega la familia en el proceso educativo de los niños? ¿Es la familia un pilar importante en la educación de los hijos? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://revistamagisterioelrecreo.blogspot.com/2013/04/que-papel-juega-la-familia-en-el.html>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Inclusión Social Equidad en la Educación Superior*. (8), 73-84.
- Paterna, C. y Martínez, C. (2003). Tradicionalismo de los roles maternos y la relevancia del trabajo. *Intervención Psicosocial*, 12 (1), 83-93. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/81224.pdf>
- Pérez, A., Soto, E., Fernández M. & Serván, M. (2009). La evaluación como aprendizaje. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Perrusquía, R. A. (2010). Premios y castigos en la educación ¿Barreras o estrategias para aprender? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (5), 01-02. Recuperado de <http://www.rieoei.org/jano/3900Perrusquia.pdf>
- Plataforma colombiana de derechos humanos, democracia y desarrollo (2003). *Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia*. Recuperado de

http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/el_disfrute_del_derecho_a_la_educacion.pdf

Quiroga, N. y Pardo, C. (S.A). Evaluación en el Proceso Educativo: ¿Disciplinamiento o Aprendizaje? *Perspectiva, revista digital docente*, (4). Recuperado de <http://revistaperspectiva.cl/estudios-2/>

Rodgers, R. (1979). A student affairs application of the CIPP evaluation model. En Kuh, G. D. (ed.): *Evaluation in Student Affairs*, American College Personnel Association.

Romero, D. (2001). Posmodernidad: Desafíos de la educación. *Anuario Pedagógico*. 71-79. Recuperado el 20 de Marzo de 2014 del sitio web del Centro Cultural Poveda: <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/postmodernidaddesafioseducacion.pdf>.

S.A. (S.F). Cultura Educativa y de Memoria EmberaChamí. *Prensa Gobernación de Antioquia*. Recuperado de <https://www.antioquia.gov.co/index.php/prensa/historico/159-prensa-fajardo/10371-cultura-educativa-y-de-memoria-embera-chami> el 21 de abril de 2014.

Sandoval C. & Carlos A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO editores e impresiones.

Stincone, M. (2009). Evaluación cualitativa de los aprendizajes en la atención a la diversidad. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. 4(7), 10-23.

Toranzos, L. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10.

UNESCO. (1999). Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico. *Universidad de Navarra centro de documentación de Bioética*. Pamplona. España. Recuperado de <http://www.unav.es/cdb/uneciencia.html>

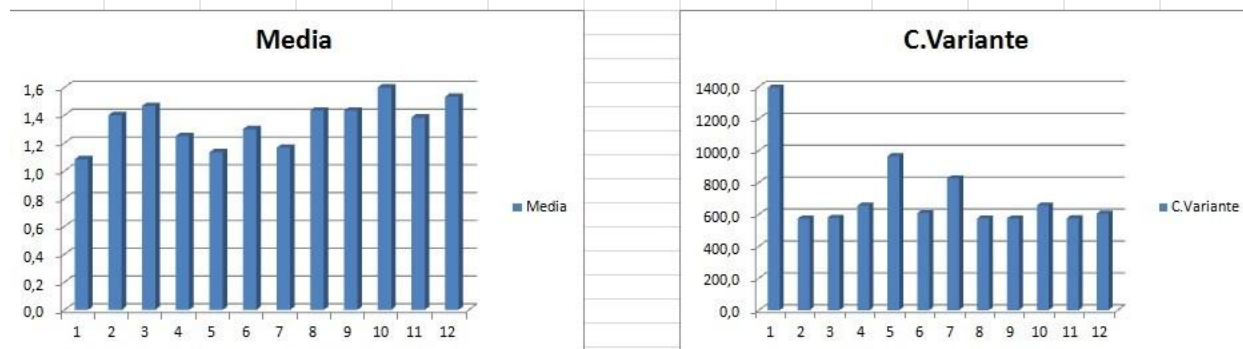
9. Anexos

9.1. Tabulaciones de cuestionarios aplicados.

9.1.1. Cuestionarios para padres de familia y estudiantes sobre el grado de complejidad académica del grado tercero de primaria. Segundo grado.

Padres de familia.

	P1: resp.	P2: apoy.	P3: rit.	P4: dif.	P5: R.apoy.	P6: Com.	P7: Dif.	P8: Prep.	P9: Dif.	P10: Eval.	P11: Cal.	P12: Exa.
Media	1,1	1,4	1,5	1,3	1,1	1,3	1,2	1,4	1,4	1,6	1,4	1,5
Error típico	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Mediana	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0
Moda	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0
Desviación e	0,3	0,5	0,5	0,4	0,3	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Varianza de	0,1	0,2	0,3	0,2	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3
Curtosis	7,8	-1,9	-2,1	-0,6	3,0	-1,2	1,4	-2,0	-2,0	-1,9	-1,8	-2,1
Coefficiente c	3,1	0,4	0,1	1,2	2,2	0,9	1,8	0,3	0,3	-0,4	0,5	-0,1
Rango	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Máximo	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Suma	65,0	84,0	88,0	75,0	68,0	78,0	70,0	86,0	86,0	96,0	83,0	92,0
Cuenta	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0
C.Variante	1394,5	573,6	579,5	655,6	964,4	608,7	826,0	574,0	574,0	655,6	575,4	605,8



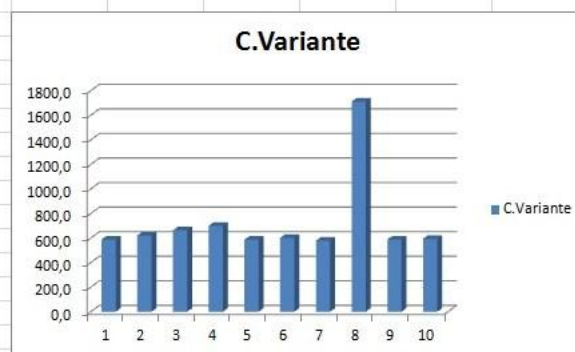
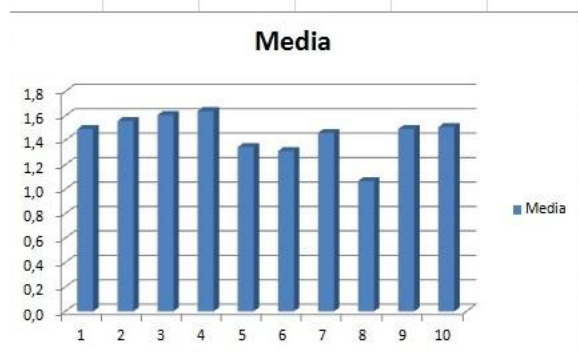
**Facultad de Educación — Departamento de Educación infantil
Licenciatura en Educación Especial**

Grado	Institucion	P1: resp.	P2: apoy.	P3: rit.	P4: dif.	P5: R.apoy	P6: Com.	P7: Dif.	P8: Prep.	P9: Dif.	P10: Eval.	P11: Cal.	P12: Exa.
Segundo	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1
Segundo	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1
Segundo	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2
Segundo	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2
Segundo	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2
Segundo	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Segundo	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1
Segundo	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1
Segundo	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2
Segundo	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2
Segundo	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2
Segundo	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2
Segundo	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1
Segundo	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2
Segundo	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2
Segundo	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2
Segundo	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Segundo	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2
Segundo	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1
Segundo	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2
Segundo	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Segundo	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Segundo	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2
Segundo	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Segundo	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2
Segundo	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Segundo	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
Segundo	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Segundo	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
segundo	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
segundo	3	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1
segundo	3	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2
segundo	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
segundo	3	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2
segundo	3	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2
segundo	3	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
segundo	3	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
segundo	3	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2
segundo	3	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2
segundo	3	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1

Estudiantes.

**Facultad de Educación — Departamento de Educación infantil
Licenciatura en Educación Especial**

	P1: dif.	P2: Az	P3: Mied.	P4: Rep.	P5: p.s	P6: inf.	P7: Med.	P8: Fut.	P9: Apoy.	P10: Igual
Media	1,5	1,6	1,6	1,6	1,3	1,3	1,5	1,1	1,5	1,5
Error típico	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1
Mediana	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0
Moda	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0
Desviación e	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,2	0,5	0,5
Varianza de	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	0,3	0,3
Curtosis	-2,1	-2,0	-1,9	-1,7	-1,6	-1,3	-2,0	11,3	-2,1	-2,1
Coficiente c	0,0	-0,2	-0,4	-0,6	0,7	0,8	0,2	3,6	0,0	0,0
Rango	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Máximo	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Suma	91,0	95,0	98,0	100,0	82,0	80,0	89,0	65,0	91,0	92,0
Cuenta	61,0	61,0	61,0	61,0	61,0	61,0	61,0	61,0	61,0	61,0
C.Variante	587,1	620,9	662,2	699,3	585,7	601,5	577,9	1710,5	587,1	593,5



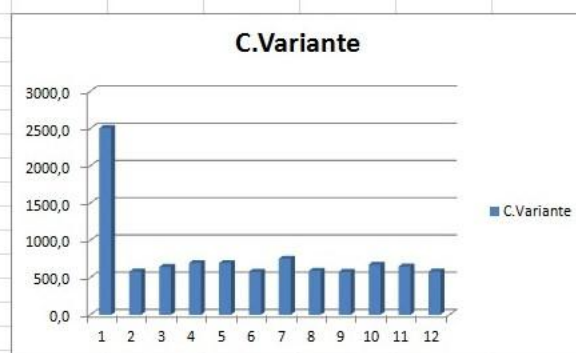
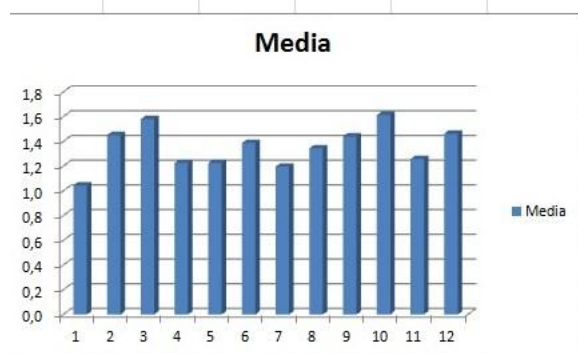
**Facultad de Educación — Departamento de Educación infantil
Licenciatura en Educación Especial**

Grado	Institucion	P1: dif.	P2: Az	P3: Mied.	P4: Rep.	P5: p.s	P6: inf.	P7: Med.	P8: Fut.	P9: Apoy.	P10: Igual
Segundo	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1
Segundo	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Segundo	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
Segundo	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2
Segundo	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2
Segundo	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2
Segundo	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1
Segundo	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2
Segundo	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Segundo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
Segundo	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Segundo	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1
Segundo	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2
Segundo	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1
Segundo	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
Segundo	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2
Segundo	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2
Segundo	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1
Segundo	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1
Segundo	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1
Segundo	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1
Segundo	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Segundo	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1
Segundo	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1
Segundo	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2
Segundo	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2
Segundo	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2
Segundo	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
Segundo	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2
Segundo	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1
Segundo	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1
segundo	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
segundo	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
segundo	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1
segundo	3	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
segundo	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
segundo	3	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2
segundo	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
segundo	3	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
segundo	3	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
segundo	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
segundo	3	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
segundo	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
segundo	3	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1

9.1.2. Cuestionarios para padres de familia y estudiantes sobre el grado de complejidad académica del grado tercero de primaria. Tercer grado.

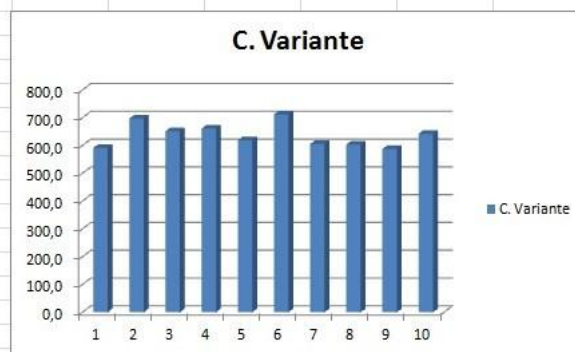
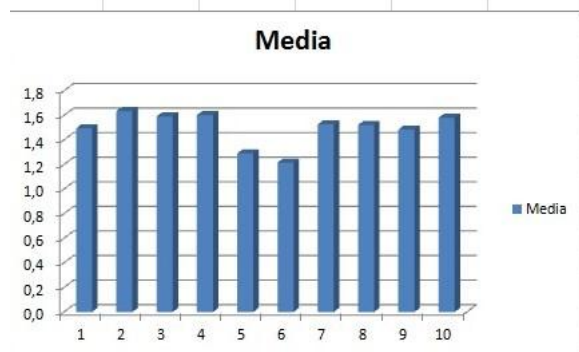
Padres de familia.

	P1: proc.	P2:	P3:	P4:	P5:	P6:	P7:	P8:	P9:	P10:	P11:	P12:
Media	1,0	1,5	1,6	1,2	1,2	1,4	1,2	1,3	1,4	1,6	1,3	1,5
Error típico	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1
Mediana	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0
Moda	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0
Desviación e	0,2	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,4	0,5
Varianza de	0,0	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3
Curtosis	19,4	-2,0	-1,9	-0,2	-0,2	-1,8	0,4	-1,6	-2,0	-1,8	-0,8	-2,0
Coefficiente c	4,6	0,2	-0,3	1,3	1,3	0,5	1,6	0,7	0,2	-0,5	1,1	0,2
Rango	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Máximo	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Suma	97,0	135,0	147,0	114,0	114,0	129,0	110,0	125,0	134,0	150,0	117,0	136,0
Cuenta	93,0	93,0	93,0	93,0	93,0	93,0	92,0	93,0	93,0	93,0	93,0	93,0
C.Variante	2506,7	579,8	642,2	693,7	693,7	578,4	751,5	589,1	578,2	672,5	650,0	582,0



Estudiantes.

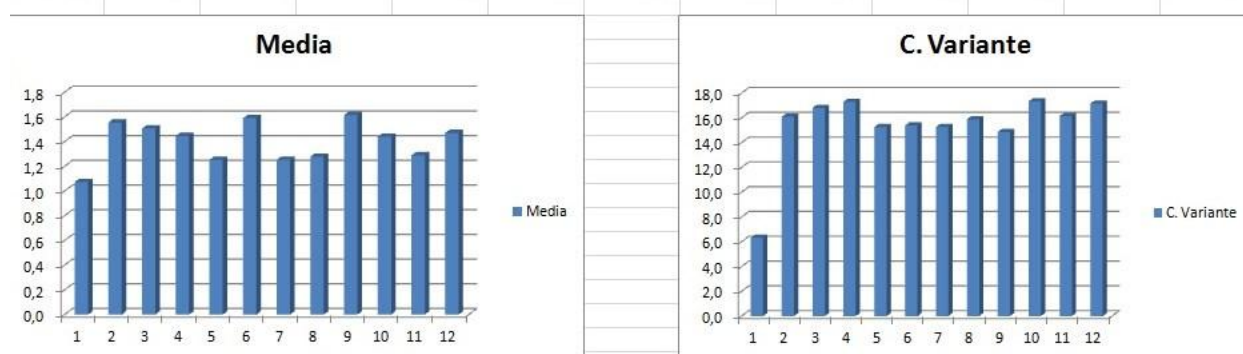
	P1	P2:	P3:	P4:	P5:	P6:	P7:	P8:	P9:	P10:
Media	1,5	1,6	1,6	1,6	1,3	1,2	1,5	1,5	1,5	1,6
Error típico	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
Mediana	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	2,0
Moda	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	2,0
Desviación e	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5
Varianza de	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,2
Curtosis	-2,0	-1,7	-1,9	-1,9	-1,1	0,0	-2,0	-2,0	-2,0	-1,9
Coefficiente c	0,0	-0,6	-0,4	-0,4	0,9	1,4	-0,1	-0,1	0,1	-0,3
Rango	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Máximo	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Suma	139,0	152,0	148,0	149,0	120,0	113,0	142,0	140,0	138,0	147,0
Cuenta	93,0	93,0	93,0	93,0	93,0	93,0	93,0	92,0	93,0	93,0
C. Variante	591,5	697,1	651,5	661,6	619,5	712,1	605,9	603,2	587,8	642,2



9.1.3. Cuestionarios para padres de familia y estudiantes sobre el grado de complejidad académica del grado tercero de primaria. Cuarto grado.

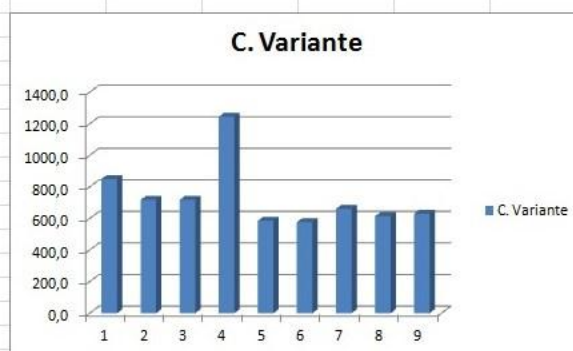
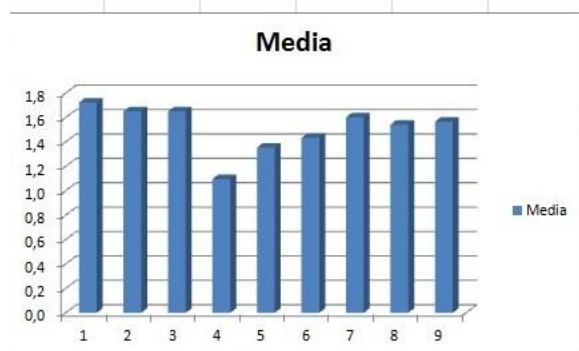
Padres de familia.

	P1:	P2:	P3:	P4:	P5:	P6:	P7:	P8:	P9:	P10:	P11:	P12:
Media	1,1	1,6	1,5	1,4	1,3	1,6	1,3	1,3	1,6	1,4	1,3	1,5
Error típico	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
Mediana	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0
Moda	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0
Desviación e	0,3	0,5	0,5	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Varianza de	0,1	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3
Curtosis	9,5	-2,0	-2,0	-2,0	-0,7	-1,9	-0,7	-1,0	-1,8	-2,0	-1,1	-2,0
Coefficiente c	3,4	-0,2	0,0	0,2	1,2	-0,4	1,2	1,0	-0,5	0,3	0,9	0,1
Rango	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Máximo	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Suma	89,0	129,0	125,0	120,0	104,0	132,0	104,0	106,0	134,0	118,0	107,0	122,0
Cuenta	83,0	83,0	83,0	83,0	83,0	83,0	83,0	83,0	83,0	82,0	83,0	83,0
C. Variante	6,3	16,1	16,8	17,3	15,3	15,4	15,3	15,9	14,9	17,3	16,1	17,2



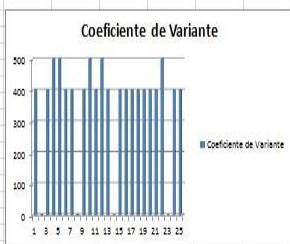
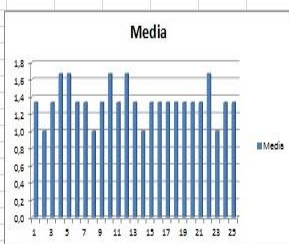
Estudiantes.

	P1:	P2:	P3:	P4:	P5:	P6:	P7:	P8:	P9:
Media	1,7	1,7	1,7	1,1	1,4	1,4	1,6	1,5	1,6
Error típico	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Mediana	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0
Moda	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0
Desviación e	0,5	0,5	0,5	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Varianza de	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2
Curtosis	-1,0	-1,6	-1,6	5,9	-1,7	-2,0	-1,9	-2,0	-2,0
Coefficiente c	-1,0	-0,6	-0,6	2,8	0,6	0,3	-0,4	-0,2	-0,3
Rango	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Máximo	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Suma	143,0	137,0	137,0	91,0	111,0	119,0	133,0	128,0	130,0
Cuenta	83,0	83,0	83,0	83,0	82,0	83,0	83,0	83,0	83,0
C. Variante	849,7	717,4	717,4	1243,7	585,0	576,7	661,0	613,8	630,0



9.1.5. Cuestionarios de evaluación del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional).

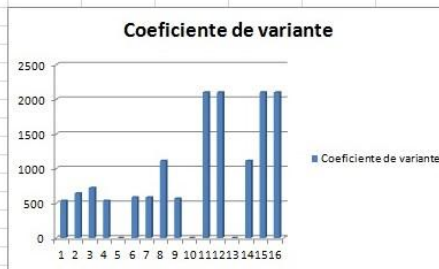
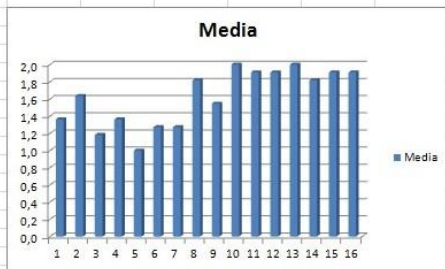
	P1N	P2N	P3N	P1D	P2D	P3D	P4D	P1OE	P2OE	P3OE	P4OE	P5OE	P6OE	P1PP	P2PP	P3PP	P4PP	P5PP	P1PG	P2PG	P3PG	P4PG	P5PG	P6PG	P7PG
Media	1,3	1	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1	1,3	1,7	1,3	1,7	1,3	1	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1	1,3	1,3
Error típico	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0,3
Mediana	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Moda	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Desviación	0,6	0	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0	0,6	0,6
Varianza de	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0,3
Curtosis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coefficiente	1,7	0	1,7	-1,7	-1,7	1,7	1,7	0	1,7	-1,7	1,7	-1,7	1,7	0	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	-1,7	0	1,7	1,7
Rango	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Suma	4	3	4	5	5	4	4	3	4	5	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4
Cuenta	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Coefficiente	400	0	400	500	500	400	400	0	400	500	400	500	400	0	400	400	400	400	400	400	400	500	0	400	400



G	InsEd	P1M	P2M	P3M	P1D	P2D	P3D	P4D	P1OE	P2OE	P3OE	P4OE	P5OE	P6OE	P1PP	P2PP	P3PP	P4PP	P5PP	P1PG	P2PG	P3PG	P4PG	P5PG	P6PG	P7PG
T	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
PB	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
T	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

9.1.6. Cuestionario de evaluación de los planes de estudio.

	P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.	P8.	P9.	P10.	P11.	P12.	P13.	P14.	P15.	P16.
Media	1,4	1,6	1,2	1,4	1	1,3	1,3	1,8	1,5	2	1,9	1,9	2	1,8	1,9	1,9
Error típico	0,2	0,2	0,1	0,2	0	0,1	0,1	0,1	0,2	0	0,1	0,1	0	0,1	0,1	0,1
Mediana	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Moda	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Desviación	0,5	0,5	0,4	0,5	0	0,5	0,5	0,4	0,5	0	0,3	0,3	0	0,4	0,3	0,3
Varianza de	0,3	0,3	0,2	0,3	0	0,2	0,2	0,2	0,3	0	0,1	0,1	0	0,2	0,1	0,1
Curtosis	-2,0	-2,0	2,0	-2,0	0	-0,8	-0,8	2,0	-2,4	0	11	11	0	2,0	11	11
Coefficiente	0,7	-0,7	1,9	0,7	0	1,2	1,2	-1,9	-0,2	0	-3,3	-3,3	0	-1,9	-3,3	-3,3
Rango	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1
Máximo	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Suma	15	18	13	15	11	14	14	20	17	22	21	21	22	20	21	21
Cuenta	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Coefficiente	535,71429	642,85714	722,22222	535,71429	0	583,33333	583,33333	1111,1111	566,66667	0	2100	2100	0	1111,1111	2100	2100

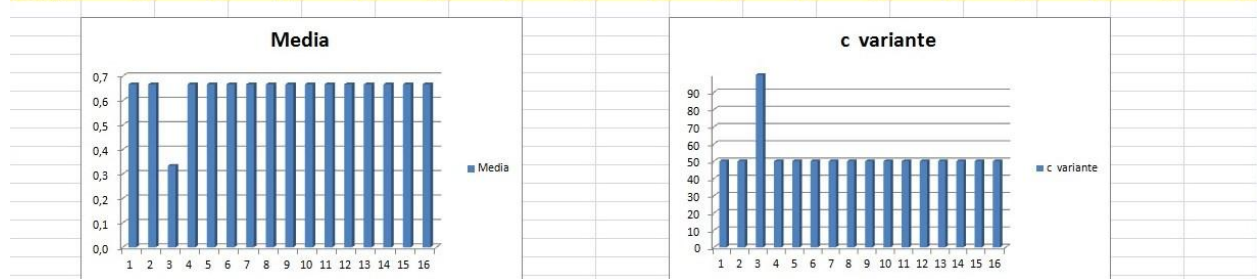


**Facultad de Educación — Departamento de Educación infantil
Licenciatura en Educación Especial**

G	Ins. Educ.	P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.	P8.	P9.	P10.	P11.	P12.	P13.	P14.	P15.	P16.
Tercero	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Tercero	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Tercero	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Tercero	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2
Tercero	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2
Tercero	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2
Procesos B	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1
Tercero	3	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Tercero	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2
Tercero	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Tercero	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2

9.1.7. Cuestionario de evaluación del modelo de evaluación de las Instituciones.

	P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.	P8.	P9.	P10.	P11.	P12.	P13.	P14.	P15.	P16.
Media	0,7	0,7	0,3	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
Error típico	0,7	0,7	0,3	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
Mediana	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Moda	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Desviación e	1,2	1,2	0,6	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
Varianza de	1,3	1,3	0,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Curtosis	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Coefficiente c	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
Rango	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Máximo	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Suma	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Cuenta	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
c variante	50	50	100	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

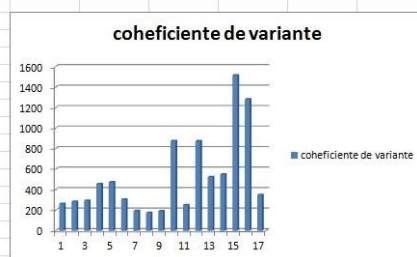
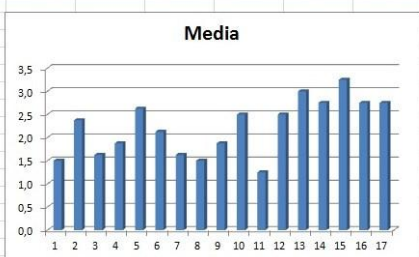


G	Ins	Año	P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.	P8.	P9.	P10.	P11.	P12.	P13.	P14.	P15.	P16.
Tercero	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Procesos E	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tercero	Intitución 3	2011	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

9.1.8. Cuestionarios de evaluación de desempeño docente.

Facultad de Educación — Departamento de Educación infantil Licenciatura en Educación Especial

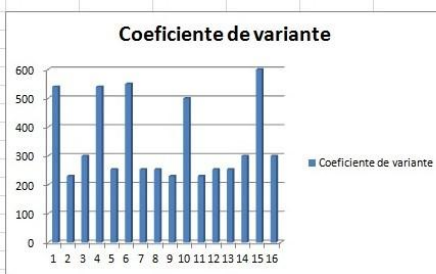
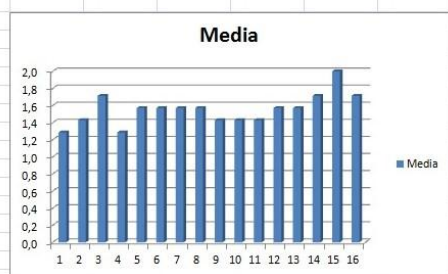
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17
Media	1,5	2,4	1,6	1,9	2,6	2,1	1,6	1,5	1,9	2,5	1,3	2,5	3,0	2,8	3,3	2,8	2,8
Error típico	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,2	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	0,2	0,3
Mediana	1	3	1,5	2	3	2	1	1	1,5	2,5	1	2,5	3	3	3	3	3
Moda	1	3	1	2	3	3	1	1	1	3	1	3	3	3	3	3	3
Desviación e	0,8	0,9	0,7	0,6	0,7	0,8	0,9	0,9	1,0	0,5	0,7	0,5	0,8	0,7	0,5	0,5	0,9
Varianza de	0,6	0,8	0,6	0,4	0,6	0,7	0,8	0,9	1,0	0,3	0,5	0,3	0,6	0,5	0,2	0,2	0,8
Curtosis	0,9	-1,0	-0,2	0,7	3,2	-1,4	-1,0	0,0	-2,4	-2,8	8,0	-2,8	-0,7	8,0	0,0	0,0	1,9
Coefficiente c	1,3	-1,0	0,8	0,1	-2,0	-0,3	1,0	1,4	0,3	0,0	2,8	0,0	0,0	-2,8	1,4	-1,4	-1,0
Rango	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	3
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	3	2	1
Máximo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4
Suma	12	19	13	15	21	17	13	12	15	20	10	20	24	22	26	22	22
Cuenta	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
coeficiente	262,5	282,97872	293,54839	456,52174	474,19355	305,12821	193,61702	175	190,90909	875	250	875	525	550	1516,6667	1283,3333	350



G	S	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17
Tercero	F	2	3	2	2	3	3	1	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3
Tercero	F	1	2	1	1	3	1	1	1	1	2	1	2	3	3	3	2	1
Tercero	M	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	3	3	2	2
Tercero	M	1	3	1	2	3	2	1	1	2	3	1	3	2	3	3	3	3
Tercero	M	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3
Tercero	F	1	3	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	3	3	3	3
Procesos EF		1	1	2	1	3	3	1	1	1	3	1	3	4	3	4	3	4
Tercero	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	4	3	4	3	3

9.1.9. Cuestionarios de evaluación de desempeño practicantes.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
Media	1,3	1,4	1,7	1,3	1,6	1,6	1,6	1,6	1,4	1,4	1,4	1,6	1,6	1,7	2,0	1,7
Error típico	0,2	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3
Mediana	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0
Moda	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0
Desviación e	0,5	0,8	0,8	0,5	0,8	0,5	0,8	0,8	0,8	0,5	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,6
Varianza de	0,2	0,6	0,6	0,2	0,6	0,3	0,6	0,6	0,6	0,3	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,3
Curtosis	-0,8	2,4	-0,4	-0,8	0,3	-2,8	0,3	0,3	2,4	-2,8	2,4	0,3	0,3	-0,4	3,0	-0,4
Coefficiente c	1,2	1,8	0,6	1,2	1,1	-0,4	1,1	1,1	1,8	0,4	1,8	1,1	1,1	0,6	0,0	0,6
Rango	1,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Máximo	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Suma	9,0	10,0	12,0	9,0	11,0	11,0	11,0	11,0	10,0	10,0	10,0	11,0	11,0	12,0	14,0	12,0
Cuenta	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0
Coeficiente c	540	230,76923	300	540	253,84615	550	253,84615	253,84615	230,76923	500	230,76923	253,84615	253,84615	300	600	300



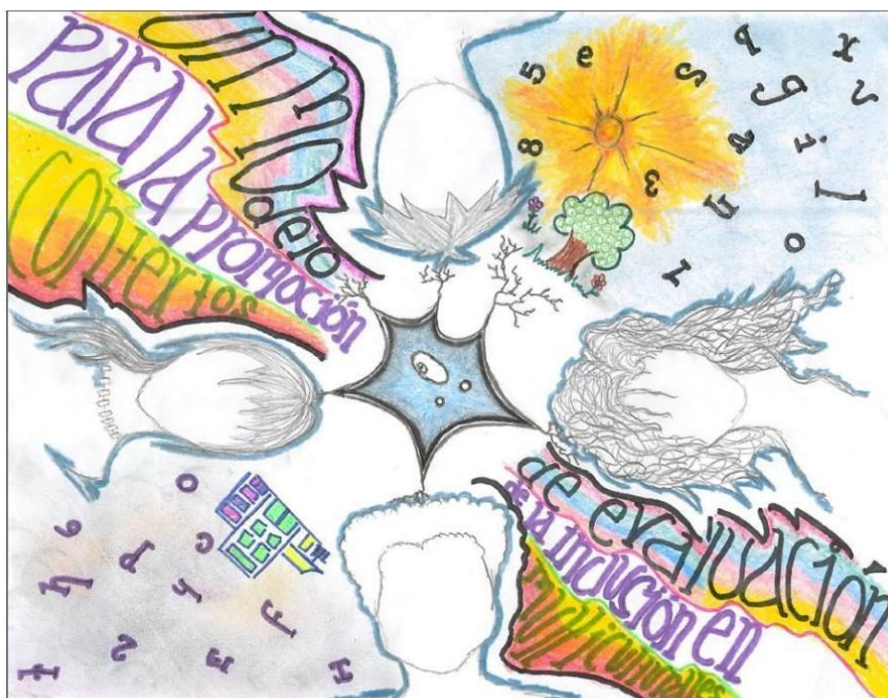
**Facultad de Educación — Departamento de Educación infantil
Licenciatura en Educación Especial**

G	Ins Educ.	P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.	P8.	P9.	P10.	P11.	P12.	P13.	P14.	P15.	P16.
Tercero	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1
Tercero	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2
Tercero	1	2	3	2	1	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
Tercero	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2
Tercero	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2
Procesos B	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1
Tercero	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

9.2. “Aprendiendo con la Evaluación, Propuesta de Modelo de Evaluación.”

“Aprendiendo con la Evaluación. Propuesta Modelo de
Evaluación”

(Kawamaaduanuma biia echia budãuba, chi bεdεa biã;
dεabudãuba)



Surgido del proyecto “Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje
para la Promoción de la Inclusión, en Contextos Multiculturales del
Suroeste Antioqueño”

(Nãu bεdεabã edei, biã kawa echiadamera jẽmaũraã, chi Rũa
“Suroeste Antioqueño”ra dε nurebasta)

Universidad de Antioquia



Náu be dē abia e deiy, bia kawa
echiadamera jōmā ũra ba, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño” ra dē nurē baeta

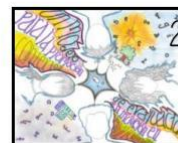
El modelo de evaluación propuesto para las Instituciones Educativas San Juan de los Andes, Juan de Dios Uribe sede Luis Gutiérrez y Embera Karmatarúa surgió del proyecto “Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la Promoción de la Inclusión en Contextos Multiculturales del Suroeste Antioqueño”¹. Tiene como nombre Aprendiendo con la Evaluación o Kawamaaduanuma bia echia bu dā uba², se basa en lo estipulado en el Decreto 1290 de 2009, haciendo especial énfasis en lo expresado en su Artículo 3, el cual menciona los propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional de la siguiente forma:

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.

Para lo cual dos medios eficaces para obtener resultados positivos en pro del cumplimiento de los propósitos del Decreto 1290 son los planteamientos de la evaluación como aprendizaje y el modelo CIPP (Contexto, entrada, proceso y producto) propuesto por Daniel Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield.

¹ Liderado por cinco estudiantes de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia y asesora del proyecto.

² Lengua Embera Chamí.





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

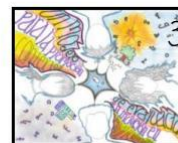
Evaluación como Aprendizaje

La evaluación como aprendizaje va un poco más allá que el simple hecho de redizar un examen escrito, en el cual se le exige al estudiante que memorice un cierto número de contenidos, sin encontrarle ningún tipo de fin en específico, en palabras de Pérez, Soto, Sola & Serván (2009):

Los exámenes convencionales se caracterizan porque son iguales para todos los estudiantes y miden un tipo de conocimiento individual, por lo general de reproducción de datos, en un momento concreto. Son una tarea congelada en el tiempo que se centra en la puntuación final y no en la manera en que el estudiante ha llegado a esa respuesta. Los exámenes no favorecen que los estudiantes demuestren todas las dimensiones de lo que han aprendido. De hecho, la mayoría de los exámenes requiere sólo competencias de nivel inferior, como la memorización y la reproducción, ignorando otras de orden superior o de segundo orden como el análisis, la síntesis o la reflexión (p. 8-9).

Además es común encontrar en las aulas a docentes que en la mayoría de las ocasiones confunden el término de evaluar con el de calificar. Es claro, que la calificación hace alusión a la medición y descripción de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, y a la clasificación y certificación de los mismos; esta no se ocupa del proceso que llevan los estudiantes, ni de las causas por las que actúan o aprenden de determinada manera, sino que se encarga únicamente de la medición, descripción, clasificación y certificación. Por lo tanto, aunque la calificación le proporciona información al docente acerca del desempeño de sus estudiantes, esta se queda atrás con la contribución de información verdaderamente útil, que en realidad le posibilite mejorar y conocer a fondo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tal motivo, la evaluación debe ser una herramienta a implementar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, es importante que se convierta en un acto de constante aplicación, dejando atrás la concepción de que esta solo se lleve a cabo al finalizar el proceso educativo, posibilitándole así a los estudiantes que con la evaluación se les aporte información útil acerca de su evolución y de su forma de aprender. En otras palabras y como lo mencionan Pérez, Soto, Sola & Serván (2009):





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la Promoción de la Inclusión, en Contextos Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dēabía e deiy, biia kawa
echiadamēra jōmāũraġa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēebaeta

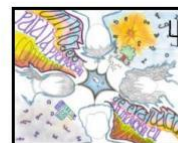
El propósito fundamental de la evaluación es proporcionar a todos los agentes implicados la información fiable suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de ciudadanos cultos, comprensivos y participativos. Pretende informar los juicios profesionales de los docentes y las decisiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje (p. 5).

A continuación se encuentra una tabla con las nociones básicas y claves sobre la calificación y la evaluación como aprendizaje; haciendo una diferenciación entre ambos conceptos.

Calificación	Evaluación como aprendizaje
Tiene que ver sobre todo con medir.	Tiene que ver sobre todo con apoyar la mejora.
Mira hacia atrás.	Mira hacia adelante.
Se centra en la cantidad y en los defectos.	Se centra en la calidad y en las fortalezas.
Normalmente se realiza al final de un trabajo o estudio.	Tiene lugar continuamente cuando estamos aprendiendo.
Preguntas claves: ¿Se sabe el programa? ¿Domina la materia y los ejercicios prácticos? ¿Qué nivel tiene: aprobado, notable, etc.?	Preguntas claves: ¿Cómo ha progresado? ¿Qué dificultades tiene todavía? ¿Qué ayuda necesita ahora?

Diferenciación entre calificación y evaluación.
Adaptado por: Pérez, Soto, Sola & Serván (2009, p. 8).

Por lo anterior, es importante que se tenga presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el evaluativo, la participación activa del estudiante, sin dejar atrás la calificación y la utilización de exámenes escritos, pues el primero es un requisito que exige el sistema educativo, pero en este caso, pasa a ser uno de los múltiples criterios trascendentales al momento de evaluar; pues es común encontrar





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu bēdēabía ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmāūraġa, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

en los docentes una tendencia marcada por medir el aprendizaje y el desempeño de sus estudiantes, dejando atrás la evaluación del proceso, lo que impide que se implementen estrategias que estén acordes a las finalidades de la educación y por ende de la evaluación misma. Por lo cual, es vital que los docentes encuentre un equilibrio entre calificar y evaluar los aprendizajes obtenidos por sus estudiantes, con el fin de aprovechar todos los beneficios y ventajas que aporta la evaluación como método de aprendizaje.

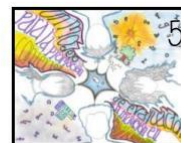
Además la evaluación como aprendizaje posee diversas características:

- La evaluación debe adaptarse a las necesidades que presentan las personas, contextos y/o instituciones.
- Su función es formativa y sumativa, con la primera se pretende conocer y mejorar los aprendizajes, y con la segunda, se procura realizar una descripción y una medición de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.
- La evaluación puede ser externa, interna y autoevaluativa. Expuesto por Pérez, Soto, Sola & Serván (2009):

En función de los agentes implicados y del control del proceso, la evaluación puede ser externa, (la responsabilidad del diseño y ejecución de la misma reside en agentes externos, bien distantes de las personas, los fenómenos o procesos que se evalúan), interna (la responsabilidad y ejecución implica de alguna manera a agentes implicados en lo que se evalúa) y autoevaluación (la que desarrollan los propios aprendices sobre sí mismos) (pág 7).

- En cuanto a la naturaleza y finalidad de la evaluación, en esta se ven inmersos los contextos, procesos y productos, estos tres aspectos son aclarados por Pérez, Soto, Sola & Serván (2009):

Permite reorientar los procesos cuando no van bien, dar oportunidades a lo que hemos llamado currículo, orientando el diseño flexible y de enfoque progresivo para acomodarlo a





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

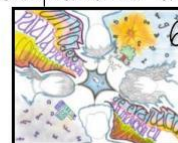
Náu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

las necesidades e intereses de los estudiantes, a su ritmo de desarrollo y aprendizaje y a las peculiaridades del contexto (pág. 8).

Estas características se ejecutan en la práctica educativa de diversas maneras, por lo cual aportan múltiples hallazgos, los cuales se complementan obteniendo como resultado una información útil y viable acerca de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y la práctica docente.

Igualmente, para poner en práctica las características de la evaluación como aprendizaje, es necesario conocer las estrategias básicas y fundamentales para su ejecución, con el fin de no solo obtener información útil acerca del aprendizaje de los estudiantes, sino también de alcanzar resultados positivos en el proceso de todos los agentes que se encuentran inmersos en él, convirtiendo a la evaluación en un ejercicio que genere aprendizaje. Entre dichas estrategias se encuentran las siguientes:

- Permitir que los estudiantes conozcan los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación que se trazaron en conjunto, de manera que les posibilite participar e implicarse en su proceso evaluativo, convirtiéndose en seres autónomos de su aprendizaje, y pudiendo dar respuesta a preguntas claves como: “¿Por qué estamos aprendiendo de esta manera?, ¿Qué estamos buscando?, ¿Cómo sabré si lo he hecho bien?, ¿Qué quiere que aprenda?” (Pérez, Soto, Sola & Serván, 2009, p. 12).
- Implementar la retroalimentación como estrategia de evaluación, de manera que el docente le brinde información a los estudiantes, comentarios, cuestionamientos y/o interrogantes acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha información no se debe limitar a una calificación o a un comentario que no le brinde información útil al estudiante, sino que debe ofrecer orientaciones que le permitan a este una mejora en su proceso educativo, en otras palabras: “la mejor retroalimentación comienza señalando las fortalezas del trabajo evaluado para continuar indicando las debilidades y terminar con alguna orientación para la mejora” (Pérez, Soto, Sola & Serván, 2009, p. 13). En este sentido, la retroalimentación no se debe implementar en



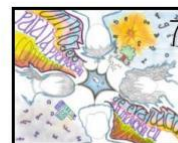


Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Náu be dē abia e deiy, bia kawa
echiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurē baeta

todas las actividades que se lleven a cabo con los educandos, ésta genera mayor aprendizaje cuando se implementa en actividades que sean significativas para los estudiantes.

- Facilitar y permitir a los estudiantes la evaluación entre iguales, de manera que entre pares se reconozcan las fortalezas y debilidades de los demás, generando una reflexión de sentido crítico acerca de los productos realizados por los iguales, desarrollando así en ellos procesos de colaboración, comunicación y de trabajo en equipo. Expresado en otras palabras por Pérez, Soto, Sola & Serván (2009, p. 15) “los estudiantes se sienten más libres para preguntar a un compañero que al docente y éstos comparten entre sí una serie de referentes culturales y un lenguaje que les hace más fácil ayudarse para progresar en el proceso de aprendizaje.”
- Desarrollar en los estudiantes el ejercicio de la autoevaluación, la cual le permite reflexionar acerca de su aprendizaje, pudiendo identificar fortalezas y debilidades, y posibilitándole el conocimiento en miras de convertirlo en un sujeto crítico y reflexivo de su estilo de aprendizaje. Este ejercicio, puede ser suscitado por el docente a partir de diversos interrogantes que requieren el uso de la metacognición: “¿Qué obstaculizó y qué facilitó mi aprendizaje?, ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades?, ¿Qué puedo hacer ahora que no podía hacer antes?, ¿Qué haría diferente la próxima vez?” (Pérez, Soto, Sola & Serván, 2009, p. 16). Además de estas preguntas, un instrumento que fortalece el proceso autoevaluativo es el diario de aprendizaje, en el cual, el estudiante puede expresar libremente y en el momento en que se sienta más cómodo sus comentarios y percepciones acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto evaluativo.
- Además de los exámenes escritos, se debe priorizar la realización de tareas auténticas por parte de los estudiantes, de manera que puedan ser contextualizadas de acuerdo a hechos reales y significativos para los mismos, lo cual le permite al estudiante dar respuesta o solución de formas diversas, creativas y significativas. Con la ejecución de esta estrategia se desarrolla en



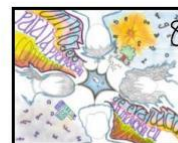


Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nãu bẽdẽabĩa ødeiy, biia kawa
echiadamẽra jõmaũraõa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dẽ nurẽebaeta

los estudiantes competencias de nivel superior como: “entender, analizar, relacionar, sintetizar y organizar más que sólo memorizar o reproducir” (Monereo, 2003) citado por (Pérez, Soto, Sola & Serván, 2009, p. 17).

Lo anterior, responde a la flexibilidad, adaptación y pluralidad de estrategias metodológicas que la evaluación como aprendizaje debe tener. En ellas, el examen escrito será una de las múltiples estrategias a implementar en el momento de evaluar, aportando información útil acerca de qué aprendió el estudiante, cómo lo aprendió, qué le falta por aprender y qué quiere aprender.





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Náu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

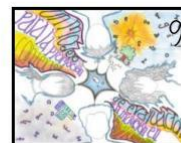
Modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso u Producto)

El modelo CIPP propuesto por Daniel Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield, considerado para el campo educativo contribuye información para el manejo de decisiones orientadas al enfoque de la evaluación en el proceso de aprendizaje. Dicho modelo es conocido de tres maneras: Modelo de Evaluación de Stufflebeam, Modelo CIPP y Modelo de toma de decisiones, por lo cual se considera uno de las estrategias más sencillas y además es la base de los otros modelos de evaluación instruccional.

Para el Proyecto “Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la Promoción de la Inclusión, en Contextos Multiculturales del Suroeste Antioqueño”, se eligió el modelo CIPP porque se ajusta a cualquier tipo de proyecto o programa que se esté llevando a cabo. Este recopila la mayoría de la información de forma cuantitativa, la cual proporciona cierto grado de confiabilidad. Es un modelo de evaluación que contempla información en diversas áreas importantes que conforman el proceso educativo, por ejemplo, gracias a este modelo se puede evaluar el contexto, la entrada, el proceso y el producto.

Cada parte puede ser evaluada de forma individual y conjunta, pero para obtener un resultado satisfactorio y fructífero cada parte debe realizarse de la manera adecuada, pues de lo contrario el proceso evaluativo tendría repercusiones negativas.

Como se mencionó con anterioridad, todas las fases del modelo CIPP se pueden correlacionar, permitiendo que se estudien datos que ya se han recopilado, y partiendo de ellos se analiza y propone una forma de evaluar cada una de sus etapas. Además la propuesta de evaluación que se espera que implementen las instituciones educativas se ajusta a las demandas del medio y a la normativa que rige la evaluación, lo cual lleva a concluir que el propósito de este modelo de evaluación es delinear, obtener y proveer información útil para la toma de decisiones respecto a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dēabía e deiy, biia kawa
echiadamera jōmāũraBa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

Para hacer más clara la adaptación del modelo CIPP al proceso educativo, es conveniente aclarar que dicho modelo se enfoca en la evaluación desde una perspectiva de estrategias metacognitivas³, que considera elementos de contexto, entrada, proceso y producto, que en el caso de los actores principales del proceso educativo, es decir, los estudiantes y los docentes, es vital para generar ambientes de trabajo cooperativo en la búsqueda de un mismo fin, el cual es enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a la evaluación.

Contexto

Contribuye información para la toma de decisiones en cuanto a la planificación. En esta fase se evalúa de forma general y es la que contiene toda la información requerida para el proyecto. La fase del contexto procura levantar información del currículo, planes de estudio, estrategias y metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación; relacionadas con las actitudes de los agentes involucrados. Este se ocupa de los objetivos, metas, estándares, además de las condiciones favorables y desfavorables que rodean el contexto educativo. Como por ejemplo, las necesidades de la población, las oportunidades, aspectos positivos o negativos de las prácticas educativas y evaluativas.

Además identifica los problemas a resolver y diagnostica la distancia entre los propósitos planteados y los logros alcanzados. También ayuda a juzgar la relación entre los objetivos y el diagnóstico de necesidades. En otras palabras, la evaluación del contexto en este modelo propuesto aportará información del ambiente en el que están inmersas la Institución Educativa San Juan de los Andes, Institución Educativa Juan de Dios Uribe sede Luis Gutiérrez e Institución Educativa Embera Karmatarúa sus aulas escolares y por ende la población que allí se encuentra inmersa.

³ La metacognición es la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia.. transferir todo ello a una nueva actuación.)

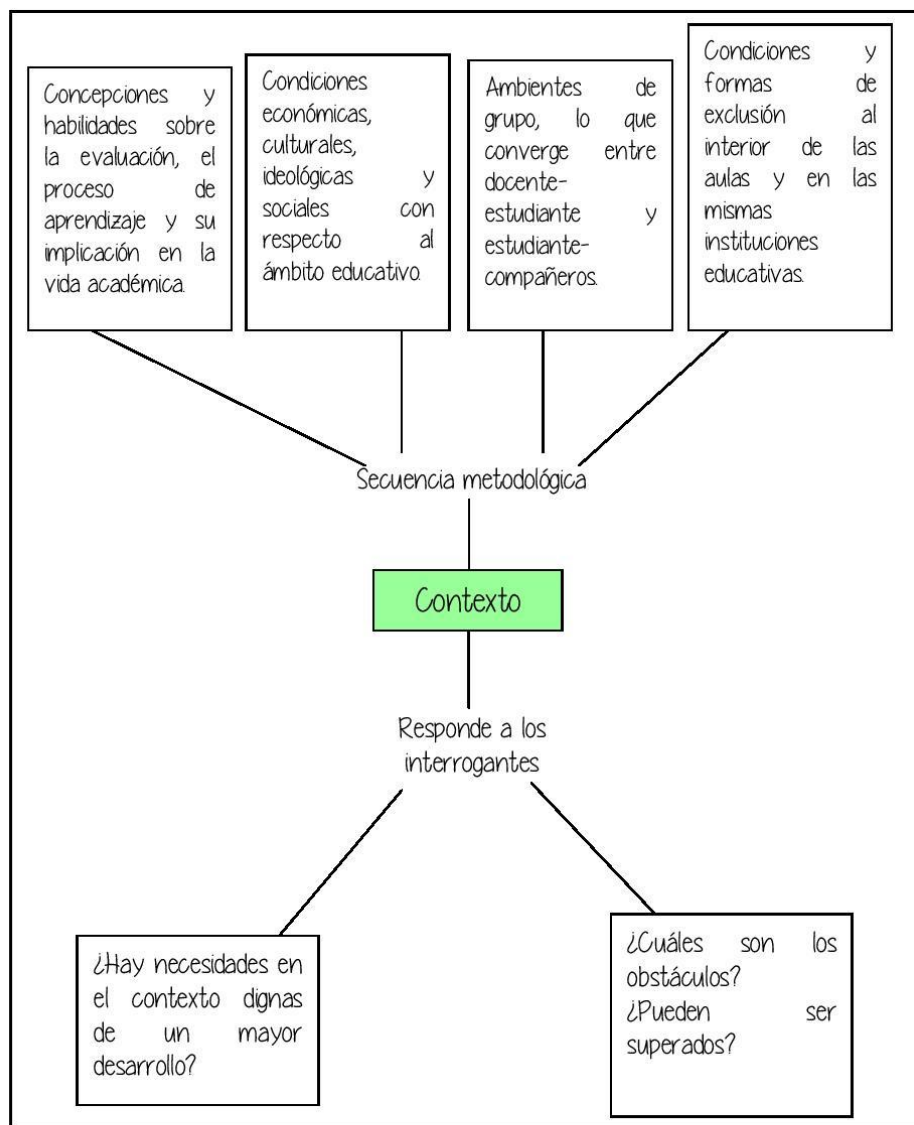




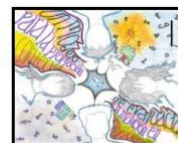
Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la Promoción de la Inclusión, en Contextos Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Náu be dē abia e deiy, bia kawa
echiadamera jōmā ũra ũa, chi Rúa
"Suroeste Antioqueño" ra dē nurē baeta

A continuación se encuentra una figura resumiendo en qué consiste la dimensión de contexto en el ámbito educativo.



Resumen de la dimensión de contexto del modelo CIPP
Adaptado de Sanz (1996) de Rodgers (1979:223)



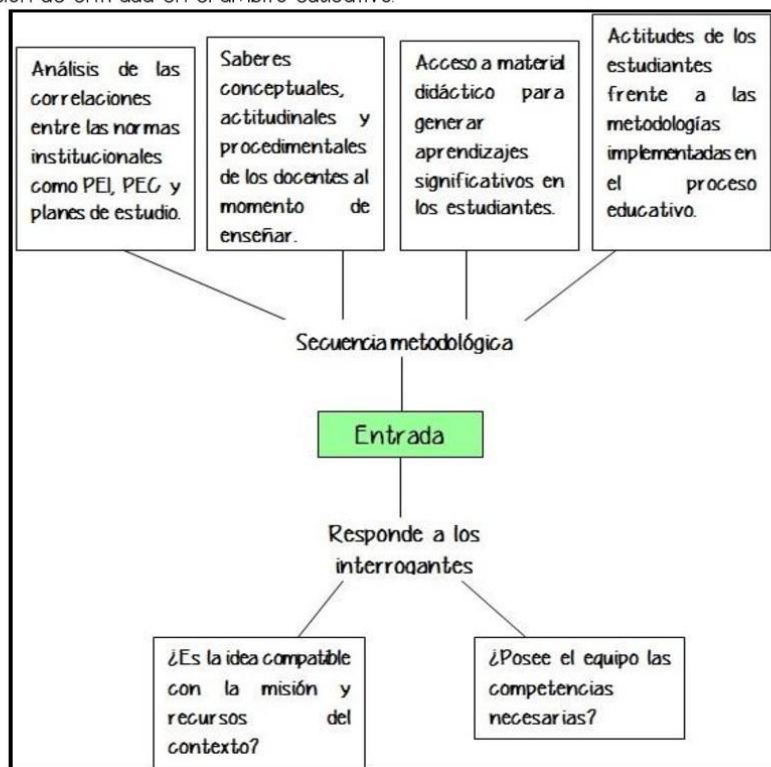
Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra bā, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

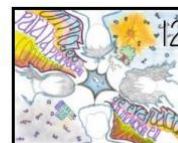
Entrada

Permite obtener información acerca de cuáles son los recursos necesarios y de qué manera usarlos para alcanzar los objetivos trazados. Como parte de esta evaluación se encuentran incluidos los planes, los reglamentos, políticas y apoyos técnicos necesarios para lograr los objetivos propuestos. También ayuda a identificar las capacidades de la institución educativa, como las estrategias que se usan y las guías de trabajo establecidas.

A continuación se encuentra una figura resumiendo en qué consiste la dimensión de entrada en el ámbito educativo.



Resumen de la dimensión de entrada del modelo CIPP
Adaptado de Sanz (1996) de Rodgers (1979:223)





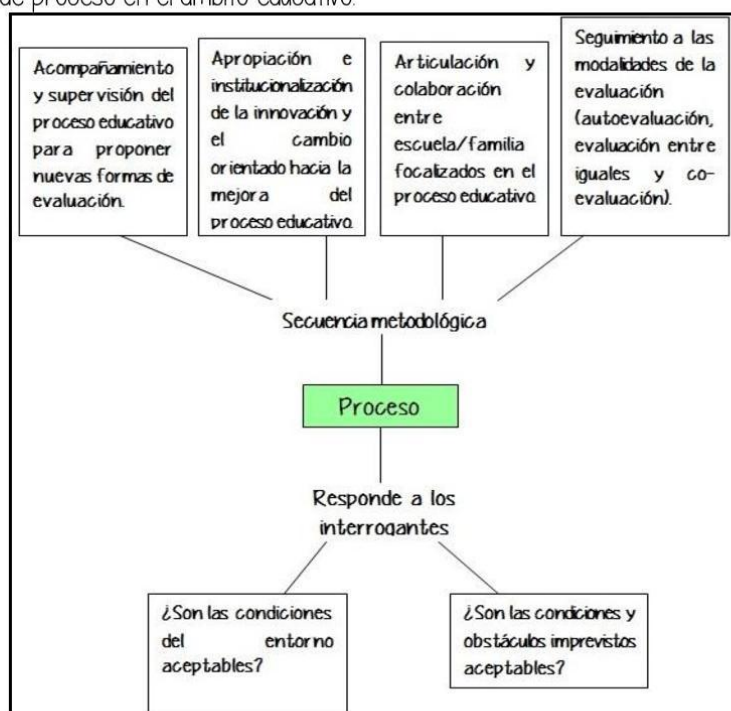
Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

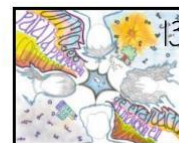
Proceso

Permite o facilita la toma de decisiones con relación a la implementación de la propuesta. Esta fase está directamente relacionada con la acción, ya que su base son los procedimientos diseñados y la interacción de los mismos para lograr los objetivos planteados. En la evaluación de proceso se recolectan datos evaluativos una vez que la propuesta se ha puesto en funcionamiento, para identificar cualquier dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se encuentra una figura resumiendo en qué consiste la dimensión de proceso en el ámbito educativo.



Resumen de la dimensión de proceso del modelo CIPP
Adaptado de Sanz (1996) de Rodgers (1979:223)





Nāu be dēabā e dēi y, biā kawa
e chidamēra jōmā ũra bā, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño” ra dē nurēbaeta

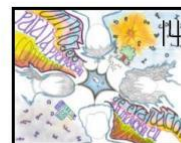
Producto

Permite una retroalimentación porque es en esta fase donde se puede juzgar los resultados. También se define operacionalmente los objetivos, sus criterios y los niveles de logro determinados. El fin es compararlos con la medición del logro alcanzado e interpretar las diferencias en los resultados finales. La información que se tenga de la evaluación del Contexto, Entrada y Proceso ayudará para esta comparación. Al ser interdependientes las fases se tiene que estar seguro de que cada una de ellas se lleve a cabo de forma adecuada, es decir, que si la fase inicial (Contexto), tiene alguna debilidad el resto de las fases se pueden ver afectadas.

En sí, la evaluación del Producto, lo que intenta evaluar e interpretar son los logros producidos por el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en su culminación como durante su desarrollo, recopilando información acerca de los resultados y su relación con los objetivos preestablecidos.

Para darle aplicabilidad a dicha propuesta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del mismo, se hace referencia a:

- Institución Educativa San Juan de los Andes, que se encuentra ubicada en la parte central del municipio de Andes, Antioquia, rodeada de estratos socioeconómicos 2 y 3; cercana a la biblioteca, al parque principal y a la zona comercial del municipio, de ambiente tranquilo y seguro para la población. Los niños, niñas y jóvenes que asisten a la institución educativa se encuentran comprendidos entre los estratos socioeconómicos de 1 a 3, además están ubicados tanto en la zona urbana como la zona rural del municipio, lo cual posibilita que los diferentes contextos de los estudiantes enriquezcan su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Institución Educativa Juan de Dios Uribe sede Luis Gutiérrez que se encuentra ubicada en una de las zonas de estratos socioeconómicos 1 y 2, alejada al parque principal y alrededor del hospital del municipio de Andes, Antioquia. Este sector se encuentra enmarcado entre el conflicto social, que





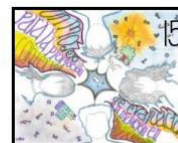
Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Náu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño” ra dē nurēbaeta

actualmente se hace más emergente para el municipio de Andes, debido a la venta de sustancias psico-activas y al porte ilegal de armas. Datos arrojados del plan de desarrollo municipal 2012-2015. Pág. 135.

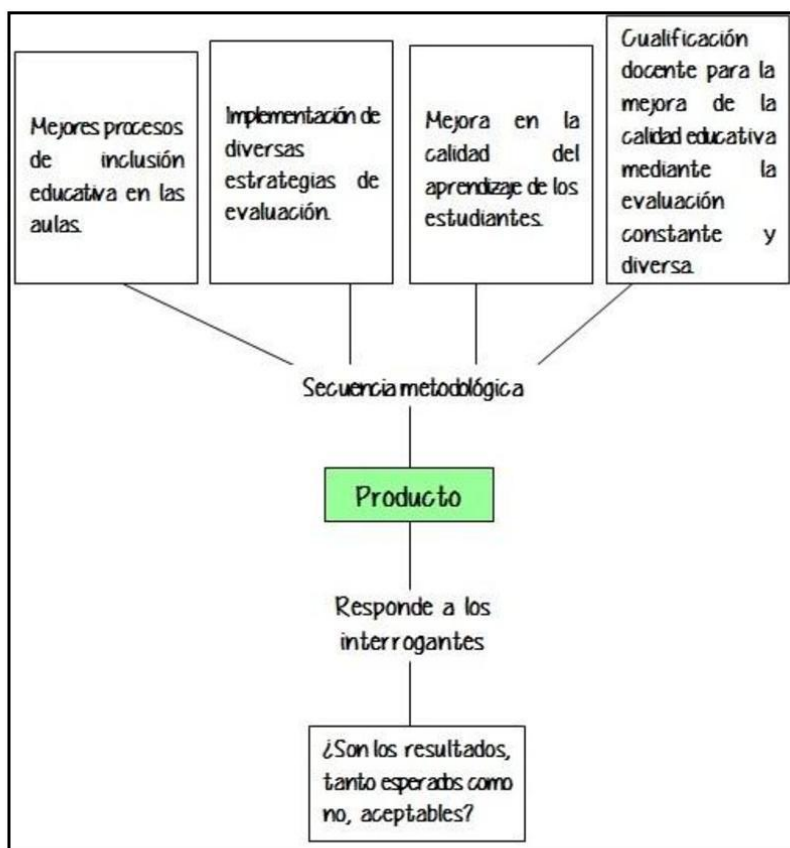
- Institución Educativa Embera karmatarúa del área rural del municipio de Jardín Antioquia, que se encuentra localizada en un resguardo indígena de la etnia Embera Chamí, perteneciente al estrato socioeconómico I. La estructura política y cultural del resguardo se encuentra basada en la cosmogonía tradicional por preservación del equilibrio con la madre tierra y la unidad entre sus miembros; además según la rectora de la institución Educativa “la mayoría de la población estudiantil, hace parte de la misma comunidad y hablan en embera chamí como su primera lengua, siendo el español la segunda; aunque también, se resalta una población minoritaria de estudiantes no indígenas” dato arrojado mediante una entrevista.

A continuación se encuentra una figura resumiendo en qué consiste la dimensión de proceso en el ámbito educativo.



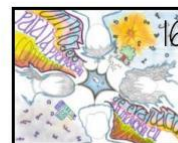
Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra bā, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta



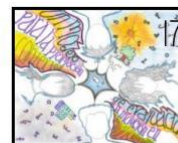
Resumen de la dimensión de producto del modelo CIPP
Adaptado de Sanz (1996) de Rodgers (1979:223)

Además, a continuación se encuentra una figura adaptada por Sanz (1996) de Rodgers (1979:223) que resume el modelo CIPP realizando una breve descripción de los interrogantes a los cuales dan respuesta cada una de las dimensiones del modelo.



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia e deiy, bia kawa
echiadamera jōmā ūra ūa, chi Rūa
"Suroeste Antioqueño" ra dē nure e baeta



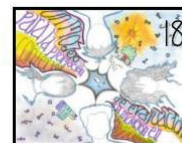


Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nãu bẽdẽabĩa eðeiy, biia kawa
echiadamẽra jõmaũraBa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dẽ nurẽbaeta

Instrumentos de evaluación diseñados y su forma de implementación en cada una de las dimensiones del Modelo CIPP

A continuación se encuentran descritos diversos instrumentos de evaluación, basados en los postulados del modelo CIPP, de la evaluación como aprendizaje y del Decreto 1290 de 2009.





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

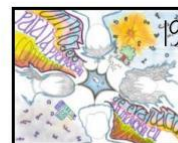
Nāu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

Contexto

Institución Educativa San Juan de los Andes: La Institución Educativa San Juan de los Andes es considerada, una de las más destacadas del municipio, con relación a la calidad de la educación que allí se imparte, debido a su promedio académico. Dentro de la estrategia de atención a la población estudiantil, se ofrecen dos jornadas educativas divididas por niveles, en básica primaria comprendidas entre los grados preescolar y quinto de básica, y la jornada contraria para la educación básica secundaria y media (sexto a undécimo).

Los estudiantes que asisten a dicha institución, se encuentran entre los estratos socioeconómicos 1 y 3, los cuales viven en su gran mayoría en los barrios aledaños al parque principal, pero también contando con la presencia de algunos que residen en la zona rural, para los cuales se aplica una flexibilización a nivel de horarios, generando procesos de inclusión educativa.

Institución Educativa Juan de Dios Uribe sede Luis Gutiérrez: La institución educativa Luis Gutiérrez cuenta con una buena estructura física, dotada de elementos tecnológicos para permitir una variabilidad en los espacios de práctica, y un comedor que contribuye a un buen estado nutricional para disponer al estudiante al aprendizaje; así mismo es una de las instituciones a nivel municipal, encargadas de trabajar por acoger aquellos estudiantes de los estratos 1 y 2 que más ameritan atención, en cuanto a la vulnerabilidad a conductas sociales que puedan afectar la integridad personal de niños, niñas y jóvenes, reflejándose clara e indiscutiblemente en los aprendizajes y desempeño estudiantil. La institución busca por tanto brindar un espacio educativo abierto (Grupo procesos básicos y aceleración) en el que se logren nivelar aquellos estudiantes que ingresan en edad extraescolar, debido a diversas causas como deserción, población vulnerable y/o necesidades educativas, para contribuir al avance de “la formación de individuos críticos, pensantes e innovadores frente a las necesidades, carencias y valores de su entorno”. (PEI Institución educativa Juan de Dios Uribe 2011-2014 Pag 12).





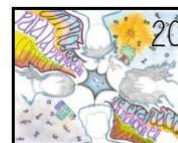
Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Náu bedēabía eðeiŷ, biia kawa
eχhiadamēra jōmāũraβa, χhi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

Institución Educativa Embera Karmatarúa: La Institución Educativa Embera Karmatarúa está situada en el resguardo indígena de Cristianía “Karmatarúa en la zona rural del Municipio de Jardín Antioquia, Sus habitantes pertenecen al grupo étnico Embera Chamí y a al estrato socioeconómico I, la institución trabaja bajo el Proyecto Educativo Comunitario PEC, en lugar de un Proyecto Educativo Institucional PEI, la cual tiene como objetivo “recoger las problemáticas eco-ambientales, sociales, culturales, educativas y políticas de la etnia, a través del diseño de las mallas curriculares de cada una de las áreas definidas y fundamentadas en relación a la persona, familia, comunidad, territorio, sociedad y globalidad; en un concepto pedagógico de socialización amplio, tanto de lo propio como de lo intercultural (encuentro conceptual y práctico con otras culturas) a través de la participación incluyente e integral de toda la comunidad concretando así el plan de vida de los miembros del pueblo indígena”. El PEC es el resultado de una construcción colectiva entre líderes, sabios, comuneros y docentes de los cinco resguardos indígenas de la etnia Embera Chamí que habitan en los distintos municipios del Suroeste Antioqueño (PEC pueblo Embera Chamí, región del suroeste de Antioquia, 2011, p. 11 -41)

Por lo tanto, La misión y la visión están estructurados con base a la cosmogonía autóctona entendida desde los pueblos Emberas Chamí como “sistemas de pensamiento que dan coherencia y significado a toda la vida intelectual, social, productiva y moral de las comunidades y sus individuos, las cuales se derivan una serie de premisas fundamentales como el sentido de comunitariedad, el carácter sagrado del territorio, el sentido de reciprocidad como principio de regulación de los intercambios sociales y entre los seres del universo”. (PEC pueblo Embera Chamí región de suroeste, 2011, p. 42)

Con relación directamente a la práctica educativa, se hace énfasis en la influencia de los contextos descritos anteriormente, para facilitarle a la población estudiantil la puesta en escena de sus conocimientos y saberes previos, la comprensión de las temáticas a abordar y la evaluación de las mismas a través de la construcción conjunta de los criterios a tener en cuenta, para garantizar la calidad del servicio ofrecido.

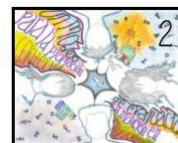


Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Náu be dē abía e deiy, biia kawa
echiadamera jōmãũra b̃a, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

Descripción de los instrumentos de evaluación diseñados y su forma de implementación

Dimensión a evaluar	Agentes	Procedimiento	Recursos
		Realizar actividades que permitan identificar y conocer los datos personales y las características individuales de los estudiantes, mediante la aplicación del instrumento número 1.1.	Instrumento 1.1
		Llevar a cabo actividades previas al momento de abordar un tema, que posibiliten la identificación de conocimientos previos en los estudiantes acerca del contenido, de manera que permita que las futuras planeaciones se realicen acorde al contexto, a las necesidades y características que presentan cada uno de los estudiantes. Para lo cual se propone la implementación del instrumento número 1.2.	Instrumento número 1.2
		Implementar actividades que posibiliten la mejora de la práctica docente, a través de la aplicación de un instrumento en el cual los estudiantes realicen comentarios acerca de la manera en que el docente podría brindar atención educativa acorde a los intereses, características y necesidades de la población a educar, con la participación activa de los estudiantes. Para lo anterior se sugiere la implementación del instrumento número 1.3.	Instrumento número 1.3





Náu be dēabía e deiy, biia kawa
echiadamera jōmaũraBa, chi Rúa
"Suroeste Antioqueño"ra dē nurēbaeta

Contexto	Docentes	Realizar con los estudiantes un conversatorio acerca de los objetivos de aprendizaje que se tienen trazados en cuanto al proceso de atención educativa en un determinado tema, para luego ponerlos en discusión con los estudiantes de manera que se puedan modificar de acuerdo a las necesidades y características de la población.	Instrumentos 14 y 15
	Estudiantes	Por lo que, se requiere de la lectura del instrumento número 14 para conocer qué son los objetivos de aprendizaje, además de diversos ejemplos de objetivos de aprendizaje mediante el instrumento número 15.	
		Realizar en forma conjunta con los estudiantes los criterios que se van a tener en cuenta en el momento en que el docente va a evaluar un tema, de manera que los estudiantes estén al tanto de a qué tipos de aspectos del tema prestarle mayor atención y obtener con esto resultados positivos en el aprendizaje y por tanto en el desempeño de los estudiantes.	Instrumentos 16 y 17
		Para lo anterior, se encuentra el instrumento número 16, que contiene una breve explicación de qué es un criterio de evaluación, además de diversos ejemplos de criterios de evaluación en el instrumento número 17.	





Náu be dē abía e deiy, biia kawa
echiadamera jōma ũra ba, chi Rúa
"Suroeste Antioqueño" ra dē nurē baeta

		<p>En el instrumento número 18 se incluye una sugerencia para realizar las planeaciones de las actividades a implementar en el aula con los estudiantes, para el proceso evaluativo. Igualmente, los instrumentos 19 y 110 cuentan con ejemplos de competencias que se pueden adaptar a cualquier situación o tema de aprendizaje, enfatizadas en la evaluación, en los siguientes ítems: participación de los estudiantes en la evaluación y la proalimentación, respectivamente, esta última se encuentra descrita en los instrumentos 3.7 y 3.9 en la dimensión de proceso.</p>	<p>Instrumentos 18, 19 y 110</p>
		<p>En el anexo número 1 se incluye una explicación de algunas técnicas de evaluación y de enseñanza que se pueden implementar en el aula al momento de evaluar e impartir un tema a los estudiantes.</p>	<p>Anexo 1</p>
Instrumentos			



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

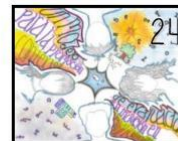
Nāu beɔɛbaɔi eɔeiɔ, biia kawa
echiadamera jōmañraɔa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurɛbaeta

Instrumento número 11

Instrumento número 1.1: Identificación de datos personales y características individuales de los estudiantes			
Con los siguientes enunciados el o la docente busca identificar y conocer sus datos personales más relevantes. Por favor responda los enunciados con claridad.			
Enunciado	Respuesta	Enunciado	Respuesta
Nombre		Cualidades	
Edad			
Sexo			
Lengua materna		Debilidades	
Edad de comienzo de la escolarización			
Distancia de la casa al centro educativo		Gustos personales	
Nombre del acudiente			
Teléfono del acudiente		Actividades de ocio y tiempo libre	
Nombre y teléfono de los padres de familia	Madre: Teléfono: Padre: Teléfono:		
Mis padres me ayudan realizando las tareas escolares		Observaciones	

Instrumento número 12

Instrumento número 1.2: Identificación de saberes previos en los estudiantes	
Con las siguientes preguntas el o la docente busca identificar y conocer sus saberes previos acerca del tema. Por favor responda las preguntas con claridad.	
Preguntas	Respuestas
¿Qué se acerca del tema que va a explicar el o la docente?	
¿Qué otros temas creo que se explicarán?	
¿Qué conozco sobre todos los temas que propone el o la docente?	
¿Qué me gustaría aprender?	
¿Cómo me gustaría aprender?	
¿Cómo me gustaría ser evaluado?	
Observaciones	



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia e deiy, biia kawa
echiadamēra jōmā ūra ōa, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño” ra dē nurē baeta

Instrumento número 13

Instrumento número 13: Mejora de la práctica docente antes de abordar un tema, con la participación de los estudiantes. Con las siguientes preguntas el o la docente busca mejorar su metodología de atención educativa. Por favor, responda las preguntas con claridad.

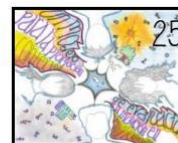
Preguntas	Respuestas
¿Cómo me gustaría que explicara los temas de la asignatura?	
¿Cuáles actividades me gustaría que realizara el o la docente para explicar el tema?	
¿Cómo me gustaría que el o la docente me evaluara este tema?	
¿Cuáles otros temas me gustaría que explicara el o la docente?	
Observaciones	

Instrumento número 14

Instrumento número 14: Definición de los objetivos de aprendizaje.

A continuación se encuentra explicado en qué consisten los objetivos de aprendizaje.

Concepto	Significado	
Definición	Es un propósito, una meta a alcanzar, es lo que el docente desea obtener por medio de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje se redactan en forma de sentencia que describe en términos de cambios en la conducta lo que se espera del estudiante al finalizar la clase, el curso o la formación.	
Premisas	Es importante tener en cuenta	Ejemplos
	A quién va dirigido el objetivo.	El estudiante...
	Qué es lo que se espera con el objetivo.	El estudiante diferenciará...
Para tener en cuenta	Cómo planeo que se logre el objetivo.	El estudiante reconocerá a través de diapositivas el daño que producen los medios de transporte al ambiente.
	Los objetivos de aprendizaje deben	
<ul style="list-style-type: none"> • Ser muy claros y directos. • Ser reales de alcanzar. • Ser adaptados a las características, necesidades e intereses de los estudiantes. • Ser secuenciales en el aprendizaje. 		
Referencias		
<ul style="list-style-type: none"> • Nuestros temas (2012) ¿Qué es un objetivo de aprendizaje? Recuperado el 2 de Mayo de 2014 del sitio web de Nuestros Temas: http://nuestrostemas.com/portal/?p=49 • Amiga, R. (2007) Manual para la realización de objetivos de aprendizaje Recuperado el 2 de Mayo de 2014 del sitio web de SlideShare: http://www.slideshare.net/quest73d826/gracin-de-objetivos-de-aprendizaje 		



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

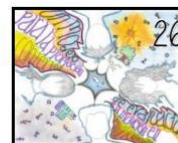
Nāu beēēbaia ēdeiy, biia kawa
echiadamēra jōmāūraBa, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēēbaeta

Instrumento número 15

Instrumento número 15: Ejemplo de objetivos de aprendizaje.	
A continuación se encuentra diversos ejemplos de los objetivos de aprendizaje que se pueden realizar de manera conjunta con los estudiantes.	
Temas	Significado
Medios de transporte	El estudiante diferenciará por medio de láminas entre los distintos medios de transporte, cuáles contaminan más que otros y por qué.
	El estudiante reconocerá por medio de diapositivas el daño que producen los medios de transporte al ambiente.
	El estudiante creará un tríptico con posibles soluciones para evitar daños a la salud provocados por los contaminantes que expiden los medios de transporte.
Referencia	
Amiga, R. (2007). Manual para la realización de objetivos de aprendizaje Recuperado el 2 de Mayo de 2014 del sitio web de SlideShare: http://www.slideshare.net/guest73d826/cracin-de-objetivos-de-aprndizaje .	

Instrumento número 16

Instrumento número 16: Definición de un criterio de evaluación.	
A continuación se encuentra explicado en qué consiste un criterio de evaluación.	
Concepto	Significado
Definición	Son puntos de referencia para valorar la consecución de objetivos y la adquisición de competencias básicas. Estos criterios presentan enunciados y descripciones generales sobre el tipo y grado de aprendizajes que se espera que alcance el alumnado.
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Deben servir para apreciar el desarrollo de los aprendizajes expresados en los objetivos generales de la etapa, ciclo o área • Deben referirse de forma integrada a los distintos contenidos • Deben permitir la valoración del grado de adquisición de las competencias básicas • Deben tener un carácter orientativo y referirse al proceso de aprendizaje, por tanto no pueden utilizarse para seleccionar o agrupar a los estudiantes • Deben posibilitar una adecuación flexible a las necesidades y características de los estudiantes • Deben implicar no sólo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también a los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por el docente. • Deben ayudar a la mejora progresiva de los aprendizajes de los estudiantes y de la práctica docente.
Formulación	Constan de dos partes: un enunciado, en el que se establece el tipo de aprendizaje y el grado en que debe ser alcanzado; y una explicación, en la que se exponen, con más detalle, los aspectos contemplados en el enunciado, evitando así interpretaciones subjetivas acerca de lo que se pretende evaluar.
Referencia	
Junta de Andalucía Consejería de Educación. (2012). Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Primaria.	



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

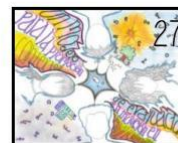
Nāu be dē eba bīa e dē i q, bīa kawa
echiadamēra jōmā ūra bā, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurē ebaeta

Instrumento número 17

Instrumento número 17: Ejemplos de criterios de evaluación.		
A continuación se encuentra diversos ejemplos de los criterios de evaluación que se pueden realizar de manera conjunta con los estudiantes.		
Temas	Criterios y explicación	
Cronología familiar	Criterio	Ordenar temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar o del entorno próximo.
	Explicación	Este criterio pretende medir la capacidad para describir aspectos característicos de la vida familiar, utilizando métodos sencillos de observación y nociones y unidades temporales básicas.
Normas de comunicación	Criterio	Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás, para su aplicación en otras situaciones de intercambio oral.
	Explicación	Se trata de evaluar tanto la capacidad para intervenir en las diversas situaciones de intercambio oral que se producen en el aula, como la actitud con la que se participa en ellas. Conviene advertir que dichas competencias requieren capacidad para observar las situaciones comunicativas-finalidad, número y características de los participantes, lugar donde se produce el intercambio y para determinar sus características, de forma consciente, y proceder de manera adecuada a cada contexto. Debe ser también objeto de valoración la habilidad para iniciar, sostener y finalizar conversaciones.
Lanzamiento y recepción de objetos	Criterio	Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos, adecuando los movimientos a las trayectorias.
	Explicación	Este criterio pretende comprobar la coordinación en las habilidades que impliquen manejo de objetos y la utilización que se hace en las situaciones de juego. Se tendrá en cuenta la adecuación de las trayectorias de los pases, lanzamientos, conducciones e impactos. Se observará la orientación del cuerpo en las recepciones y paradas. No se incluyen aspectos relativos a la fuerza.
Referencia		
Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2012). Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Primaria.		

Instrumento número 18

Instrumento número 18: Formato de planeación del proceso evaluativo.		
Datos generales	Título del procedimiento de evaluación	
	Autores	
	Institución Educativa	
	Grado	
	Asignatura	
Competencias	Fecha	
	Generales (Aspectos complejos de la actuación académica del estudiante)	
Resultados de aprendizaje	Específicas (Conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad que se desarrollarán en el estudiante).	
	Conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar el proceso de aprendizaje.	
Tarea de evaluación	Descripción global de la tarea a realizar	Entre ellas: subtareas de evaluación, medios de evaluación, modalidades de evaluación y criterios de evaluación. Lo anterior se podría anexar en una página extra.
Instrumentos	Instrumentos que se implementarán en la tarea evaluativa	
Sistema de calificación	Medios de evaluación	
	Porcentaje de la nota	Peso sobre la asignatura



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu beɛɛbaɪa eɔeɪɪ, biɪa kawa
eɛhiɔamɛra jōmaũraɓa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dɛ nurɛbaeta

Instrumento número 19

Instrumento número 19: Competencias

Participación – Los estudiantes como evaluadores: Centrado en favorecer el diálogo y la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma transparente.	Fomentar el diálogo y la colaboración sobre los medios e instrumentos de evaluación.	Favorecer que los estudiantes propongan los productos o actuaciones que serán evaluados. Promover que los estudiantes diseñen los productos o actuaciones objeto de evaluación. Consensuar con los estudiantes los instrumentos de evaluación que se utilizarán para evaluar los productos o actuaciones de aprendizaje. Facilitar que los estudiantes diseñen instrumentos de con interrogantes y cuestiones, en los que expliciten los criterios de evaluación y que puedan utilizarse para valorar razonadamente si los productos o actuaciones propios o de los compañeros se adecuan a los criterios establecidos.
	Promover el uso de criterios y estándares de evaluación transparentes	Consensuar con los estudiantes los criterios de evaluación sobre los que se evaluarán los productos o actuaciones de aprendizaje. Aportar criterios de evaluación y que los estudiantes los reelaboren y definan con sus propias palabras. Requerir a los estudiantes que seleccionen y definan sus propios criterios que podrían utilizarse para valorar determinados productos o actuaciones. Aportar a los estudiantes dos o más productos o actuaciones para que los valoren, individualmente o en equipo, contra criterios predeterminados.
	Fomentar modalidades participativas de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales, co-evaluación).	Posibilitar que los estudiantes propongan las modalidades de evaluación que se podrían utilizar para valorar diferentes productos o actuaciones. Ofrecer oportunidades para que los estudiantes puedan valorar los productos o actuaciones propios o de sus compañeros utilizando un conjunto de criterios preestablecidos. Instar a los estudiantes para que reflexionen sobre sus valoraciones o las realizadas por sus compañeros. Crear espacios de tiempo para que los estudiantes puedan presentar sus autoevaluaciones y las evaluaciones de sus compañeros y puedan ser analizadas y discutidas.

Instrumento número 110

Instrumento número 110: Competencias

Proalimentación - cómo mejorar las habilidades de los estudiantes a partir de la evaluación: Centrado en favorecer estrategias que ofrezcan información proactiva sobre los resultados de la evaluación.	Ayudar a los estudiantes a determinar qué es un trabajo bien hecho.	Seleccionar ejemplos de buenas evaluaciones realizadas por estudiantes (autoevaluaciones o evaluaciones entre iguales) y difundirlos entre los estudiantes. Revisar y valorar las evaluaciones realizadas por los estudiantes presentando las conclusiones en clase. Dialogar abiertamente con los estudiantes y ser transparente con ellos para que se impliquen ofreciendo información proactiva a sus compañeros sobre los resultados de la evaluación.
	Favorecer la regulación del aprendizaje mediante la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la co-evaluación.	Permitir que los estudiantes valoren el aprendizaje de sus compañeros y, bajo tu supervisión, les orienten sobre cómo desarrollar o mejorar determinadas competencias. Acceder a que los estudiantes valoren su propio aprendizaje y, bajo tu supervisión, reflexionen sobre el modo en que pueden mejorar sus competencias. Ofrecer guías y orientaciones a los estudiantes sobre el modo en que puedan aprovechar tus valoraciones, las de sus compañeros o las suyas propias para regular su aprendizaje.
	Animar a los estudiantes a mantener un diálogo crítico sobre su formación.	Analizar y debatir con los estudiantes sobre las metas y prioridades de su formación, de modo que lleguen a compararse. Facilitar a los estudiantes a comprometerse con la consecución de las metas y prioridades de su formación a lo largo de la vida, de modo que se empoderen de ellas. Invitar a los estudiantes a valorar y proponer mejoras en la metodología de enseñanza y en las tareas de evaluación propuestas con vistas a acercar los resultados de aprendizaje previstos/logrados a los que demanda su propio desarrollo personal y profesional. Ayudar a los estudiantes para que comprendan y registren sus resultados de aprendizaje e instarles a que conecten estos resultados con las competencias que se requerirán en un futuro puesto de trabajo.

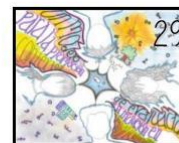




Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia ē dei y, bia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño” ra dē nurē baeta

Anexo I: Técnicas de evaluación	
<u>Técnica I: El Diario</u>	
<p>Es una técnica de evaluación a través de la cual los y las estudiantes tienen la oportunidad de efectuar una reflexión (por actividad) diaria, dos veces por semana, una vez por semana, quincenal, etc., sobre su ejecutoria durante la clase, sobre la ejecutoria de sus compañeros y compañeras de trabajo y sobre la ejecutoria de sus docentes.</p>	
<u>Metodología</u>	
<p>El uso del diario se centra en técnicas de observación y registro de los acontecimientos, se trata de plasmar la experiencia personal de cada estudiante, durante determinados periodos de tiempo y/o actividades.</p> <p>La experiencia de escribir en un diario permite a los y las estudiantes sintetizar sus pensamientos y actos al ir adquiriendo más datos.</p> <p>Se recomienda dar unos minutos diarios (después de cada sesión de clase) para organizar el contenido del Diario.</p>	
<u>¿Qué tener en cuenta a la hora de emplear esta técnica?</u>	<u>¿Qué tipo de competencias se pueden evaluar con esta técnica?</u>
<p>Considerando la evaluación como un proceso mediante el cual se verifican los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos, el Diario es una herramienta excelente de autoevaluación, que puede aplicarse en cualquier área del conocimiento, porque su carácter individual lo hace parecer menos coercitivo que otros métodos, y por lo tanto mucho más formativo.</p>	<p>El docente a su vez debe tener muy claro que la forma de evaluar las reflexiones es formativa y su participación se concreta a corregir la ortografía y la estructura gramatical. Aunque debe quedar claro que el estudiante debe recibir de su docente una retroalimentación escrita sobre la reflexión que demuestra cuál es la posición del maestro ante lo leído.</p>



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu bēdēabīa ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmāūraḄa, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

Técnica 2: Lista de Cotejo o de Control

Es un cuadro de doble entrada: una columna es para formular objetivos y otra para el nombre del o los estudiante(s)

Los objetivos deben ser: claros, directos, concretos, unívocos.

La lista de control o cotejo permite saber si se ha conseguido o no un objetivo y si el proceso de aprendizaje es el correcto.

Pueden presentarse 2 situaciones:

- Que alguna fila se quede sin completar
- Que en una columna no existan anotaciones. (El alumno no está alcanzando objetivos).

Se utiliza para:

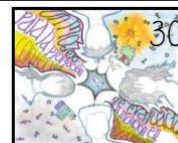
- Hacer el seguimiento de evaluación continua.
- Para realizar la evaluación final.

Es útil:

- Para el profesor en el momento de elaborar un informe.
- Para los y las estudiantes.
- Los acudientes y familiares.

En definitiva es una constancia escrita de todo lo alcanzado o no, sin que surjan problemas al llegar a una decisión.

La lista de control evita la pérdida de información que conlleva la simple retención memorística: muchos datos se pierden o se recuerdan deformadamente (si se ha grabado en vídeo o audio la sesión, este problema no existe).



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dēabía e deiy, biia kawa
e chiadamera jōmāũraBa, chi Rúa
"Suroeste Antioqueño"ra dē nurēbaeta

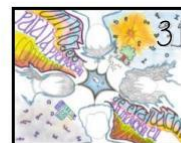
Metodología

Durante la sesión el observador, en silencio y de modo que su presencia pase lo más desapercibida posible, rodea los correspondientes "sí" o "no" según lo que observa. Después de la sesión: el observador, u otra persona, puede analizar, cuantitativa y cualitativamente los datos recogidos.

Un ejemplo de un instrumento que permite materializar esta técnica

Área: Educación Artística.
Grado: Primero

Estándar / estudiante	E1	E2	E3	E4	E5
Identifica diferentes formas:					
<ul style="list-style-type: none"> • Árbol • Nube • Montaña 					
Identifica formas Artificiales:					
<ul style="list-style-type: none"> • Casas • Fig geométricas • Cuadros 					
Conoce el vocabulario propio del lenguaje visual plástico					
Clasifica diferentes tipos de imágenes					





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia ē deiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra bā, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño” ra dē nurē baeta

Técnica 3: Bitácora o Registro Anecdótico

Consiste en una ficha cuyos datos reflejan lo que se desvía de la conducta habitual del estudiante ya sea algo positivo o negativo, en ella se consigna:

- Fecha de la observación
- Nombre del estudiante
- Observación realizada o hecho observado
- Firma del profesor que la ha efectuado

Lo más importante de esta técnica dentro de la evaluación formativa es destacar lo positivo para seguir trabajando y evolucionando en la formación integral del estudiante.

Metodología

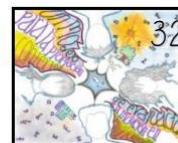
Los instrumentos diseñados para esta técnica pueden ser utilizados por el docente como también por el estudiante, puesto que, privilegia el registro libre y contextualizado de observaciones vinculadas a un tema determinado.

En el caso del docente se pueden abrir fichas o un cuaderno de notas habilitado para ese efecto, dejando registros por estudiante o por grupo de estudiantes. Debiendo tener presente que se deben realizar observaciones que muestren conductas observables y que respondan a esta denominación y no se confundan con opiniones o prejuicios del docente.

Un buen registro debe mostrar la conducta del estudiante en diversos momentos con el objetivo de ampliar la calidad de la información y nos muestre una perspectiva a veces diferente a la observada sólo en la sala de clases.

Un registro anecdótico permite dejar registrada información que evidencie el desarrollo cognitivo del estudiante o los estudiantes, además de aspectos actitudinales que son de gran relevancia en la formación profesional que debe ir construyendo cada estudiante.

Para el docente también es de gran utilidad hacer que los estudiantes construyan sus propias bitácoras, puesto que les permite tomar decisiones respecto de la información que





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia e deiy, bia kawa
echiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rúa
"Suroeste Antioqueño"ra dē nurē baeta

consideran necesaria registrar, anotar dudas que posteriormente deben ser consultadas, realizar comentarios propios de contenidos desarrollados en clases, en definitiva el estudiante puede evidenciar su propio aprendizaje.

Técnica 4: Técnica de la Pregunta

La técnica de la pregunta contextualizada para funciones de evaluación cumple un papel importante ya que de acuerdo con su diseño, se puede obtener de los y las estudiantes información sobre conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, sentimientos, experiencias, etc. de la memoria a corto o a largo plazo. Además, también del diseño, depende el nivel de procesamiento de la información que el o la estudiante utiliza sobre el contenido.

Metodología

Consta de tres niveles:

1. **Datos de Ingreso:** Sirve para recopilar y recordar información.

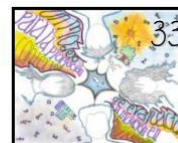
2. **Procesar:** Sirve para procesar la información que los estudiantes recopilaron a través de sus sentidos.

3. **Resultado:** Se pretende, "hacer que los estudiantes lleguen más allá del concepto o del principio que han desarrollado y utilicen dicha relación en una situación reciente o hipotética.

¿Qué tener en cuenta a la hora de emplear esta técnica?

Una destreza muy importante en la enseñanza es el dominio de hacer preguntas correctas en el instante preciso, las respuestas de los estudiantes le enseñan al profesor lo que éste aprende. Bartholomew (1981) plantea 4 aspectos que un profesor debe considerar a fin de usar las preguntas con efectividad:

- Debe dominar y ser un experto en la materia que enseña, de tal manera que pueda seleccionar el contenido apropiado de la materia al formular la pregunta.
- Debe conocer bien a sus estudiantes, de tal manera que estos puedan y se atrevan a contestar la pregunta.
- Debe ser capaz de utilizar el lenguaje correcto que se adapte a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Debe ser capaz de formular la pregunta en el momento preciso.



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rūa
"Suroeste Antioqueño" ra dē nurēbaeta

- Tener claro el diseño de la técnica para procesar la información que da el o la estudiante.
- Identificar los niveles de pensamiento que se dé sean observar.
- Al iniciar la técnica, llevar una secuencia de preguntas ya preparadas.

Un ejemplo de un instrumento que permite materializar esta técnica

1 Datos de Ingreso Ejemplo:

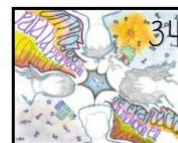
- Completar: El llamado padre de la patria que abolió la esclavitud fue...
- Contar: ¿Cuántos gatos y cuántos perros hay en el siguiente dibujo?
- Definir el concepto de predicado.
- Describir las reacciones que tuvieron tus compañeros después de...
- Identificar ¿De entre todos los objetos cual es el que tiene 4 lados?
- Comparar ¿Cuál es la diferencia entre el estado físico sólido y el líquido?
- Observar ¿Qué cambios hay de una situación a otra?
- Recitar ¿Cuál es el orden en que se presentan los datos de una dirección?
- Seleccionar ¿En la lista de palabras, cuales son las que están mal escritas?

2 Procesar: Ejemplo:

- Analizar ¿Cuáles oraciones enuncian hechos y cuales inferencias?
- Clasificar ¿Cuál animal es un arácnido?
- Experimentar ¿Cómo podrías estimar el número de robles en este bosque?
- Agrupar ¿Cuáles son las clases en las que se podrían agrupar estas figuras?
- Deducir ¿Por qué piensas porque las hojas cambiaron de color?
- Organizar ¿Cuáles son los componentes de la integridad científica?
- Secuencia ¿Cuál es la secuencia cronológica seguida por los siguientes a, b, c?
- Sintetizar ¿Cómo le podríamos hacer para determinar la liberación del gas?

3 Resultado Ejemplo:

- Evaluar ¿Qué piensas acerca de la solución que se le dio a este problema?
- Pronosticar ¿Qué pasara en el invierno si sigue lloviendo como hasta ahora?
- Generalizar ¿Qué puedes decir de los países que han tenido como presidentes a militares?
- Formular hipótesis ¿Qué pasaría si en lugar de tal sustancia colocáramos esta otra?
- Imaginar ¿Qué pasaría si... en lugar de...?
- Juzgar ¿Es éste un argumento lógico?



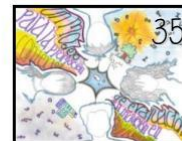


Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nãu bẽdẽabã eðeiy, biã kawa
echiadamẽra jõmaũraõa, chi Rãa
"Suroeste Antioqueño"ra dẽ nurẽebaeta

- Predecir ¿Qué ocurriría si el telegrama es muy largo?

Nota: Antes de que los estudiantes respondan los diferentes instrumentos, se deben explicar cada una de las preguntas que se realizan, de manera que no hayan dificultades o inquietudes al momento de diligenciar el instrumento.





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la Promoción de la Inclusión, en Contextos Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Náu be dē abía e deiy, biia kawa
echiadamera jōmãũra ba, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño” ra dē nurēbaeta

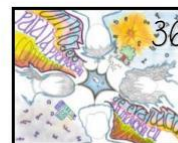
Entrada

Entre los elementos de entrada, se encuentra el cumplimiento con la documentación legal, relacionada con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el que se encuentra la descripción de los componentes de esenciales de la misma, relacionada con los recursos económicos, humanos y materiales con los que cuentan para darle viabilidad a los objetivos estratégicos.

El modelo educativo sobre el cual implementan las metodologías educativas, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, las cuales son las que influyen directamente sobre la promoción de los estudiantes, determina las falencias del proceso y sirven de base para la mejora de la intervención educativa.

Descripción de los instrumentos de evaluación diseñados y su forma de implementación

Dimensión a evaluar	Agentes	Procedimiento	Recursos
Entrada	Docentes	Se propone diligenciar un instrumento, que le posibilita al docente convertirse en un ser reflexivo y crítico de su práctica, a través de la realización de una autoevaluación. Además teniendo en cuenta si su praxis es acorde a lo estipulado en el PEI y los planes de estudio de la institución. Para lo cual se sugiere la implementación del instrumento número 2.1.	Instrumento 2.1
Instrumentos			

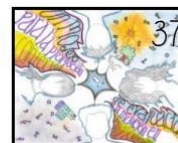


Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu beɔɛabía eɔeiy, biia kawa
echiadamera jōmaũraɓa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurɛebaeta

Instrumento número 21

Instrumento número 21. Autoevaluación de la práctica docente.						
Con los siguientes enunciados se busca que el o la docente se convierta en un ser crítico y reflexivo de su práctica, a través de la autoevaluación.						
Enunciado	Si	No	Enunciado	Si	No	Respuesta
Organizo mi práctica en función a las exigencias curriculares.			Elaboro material didáctico o de apoyo para la ejecución de las actividades.			Mantengo una actitud positiva al interrelacionarme con los padres de familia y/o agudientes de mis estudiantes
Organizo mi práctica en función a las exigencias del PEI.			Valoro y respeto los productos realizados por mis estudiantes.			
Realizo actividades que me permitan identificar y conocer las capacidades y debilidades de mis estudiantes.			Incorporo estrategias pedagógicas innovadoras y participativas en su práctica educativa.			Permito que mis estudiantes me aporten sugerencias para el mejoramiento de mi práctica docente.
Aplico estrategias metodológicas acorde a las características de mis estudiantes.			Conozco las potencialidades, necesidades e intereses de mis estudiantes.			Demuestro interés en el logro de aprendizajes por los estudiantes.
Plano las actividades a realizar en clase con anticipación.			Modelo actitudes y valores positivos para los estudiantes.			Anализo los resultados de la evaluación que implemento.
Promuevo el trabajo colaborativo, involucrando a mis estudiantes en la planeación y ejecución de las actividades.			Mantengo una comunicación agradable con mis estudiantes, incorporando un lenguaje acorde.			Observaciones
Promuevo el trabajo colaborativo, permitiendo que mis estudiantes trabajen en grupos.			Atiendo las inquietudes y problemas que se les presentan a mis estudiantes.			





Náu beɗɛabía ɔdeiy, biia kawa
eɗhiadamɛra jōmãũraɓa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dɛ nurɛɛbaeta

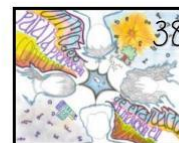
Proceso

Está directamente relacionado con la implementación de acciones en torno a la consecución de las metas trazadas para el proceso educativo. Dentro de las estrategias identificadas como medio de mejoramiento de la educación y de las propuestas de evaluación se encuentra una serie de medidas que pueden ser adoptadas por todas las instituciones, como:

- Facilidad para los practicantes de las universidades formar parte activa del proceso de educación de los estudiantes.
- Acceso a recursos humanos y materiales para la ejecución de procesos formativos.
- Creación de espacios específicos para la atención de las necesidades de la población, entre ellos comprendidos los docentes, estudiantes y padres de familia.

Descripción de los instrumentos de evaluación diseñados y su forma de implementación

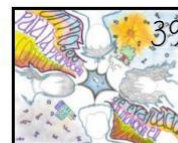
Dimensión a evaluar	Agentes	Procedimiento	Recursos
		Implementar actividades evaluativas en las que se permita la participación de los estudiantes, a través de las tres modalidades de la evaluación: autoevaluación, co-evaluación y evaluación entre iguales, en el instrumento número 3.1 se encuentra detallado la definición de cada una de estas modalidades.	





Nāu be dē abía e dei y, biia kawa
echiadamera jōma ũra ba, chi Rúa
"Suroeste Antioqueño" ra dē nure ba eta

Proceso		<p>Para darle mayor aplicabilidad a la información contenida en el instrumento número 3.1, se sugiere implementar con los estudiantes dos instrumentos, cada uno para una modalidad de evaluación. En el instrumento número 3.2, se encuentra un cuestionario para que los estudiantes autoevalúen su proceso y en el instrumento número 3.3, se incluye un cuestionario para que los estudiantes evalúen el proceso de sus pares (evaluación entre iguales).</p> <p>Para la modalidad de co-evaluación, no se cuenta con un instrumento, debido a que según lo que se expresa en el instrumento número 3.1, en este ejercicio se realiza de manera conjunta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, lo cual se encuentra descrito en los instrumentos número 1.4, 1.5, 1.6 y 1.7 de la dimensión de contexto.</p>	Instrumentos 3.1, 3.2 y 3.3
	Docentes	Realizar actividades que posibiliten conocer las influencias (tanto negativas como positivas) que obtuvo la explicación de un tema, para esto se puede requerir la implementación del instrumento número 3.4 con los estudiantes.	Instrumento 3.4
	Estudiantes Padres de familia	Llevar a cabo actividades que posibiliten conocer las influencias (tanto negativas como positivas) que obtuvo la evaluación de un tema, por medio de la implementación del instrumento número 3.5 con los	Instrumento 3.5

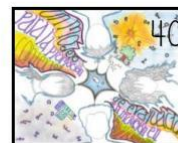




Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmā ũra bā, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

	estudiantes.	
	<p>Al igual que la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo es de vital importancia, involucrar a los padres de familia en dicho proceso trae consigo grandes beneficios para la consecución de los objetivos de aprendizaje trazados por parte del docente y los estudiantes, y por lo tanto se obtiene en estos últimos aprendizajes significativos de acuerdo a su contexto.</p> <p>Por lo que, se propone implementar con los padres de familia el instrumento número 36.</p>	Instrumento 36
	<p>La retroalimentación (feedback) y proalimentación (feedforward) es un criterio importante en la evaluación y trae consigo grandes beneficios, tanto para los estudiantes como para los docentes, sin dejar de lado la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la co-evaluación. En esta última es donde se puede llevar a cabo la retroalimentación y proalimentación con los estudiantes.</p> <p>Para lo cual, en el instrumento 37 se encuentra una breve explicación de la retroalimentación, la proalimentación y la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante, esta última es una competencia que se estimula con la implementación de los dos primeros</p>	Instrumentos 37, 38 y 39



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

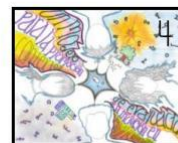
Nāu be dē abia ēdeiy, bia kawa
ēchiadamēra jōmāñiraġa, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēēbaeta

	conceptos. Además, en los instrumentos 3.8 y 3.9 se encuentra un ejemplo de la manera de aplicar la retroalimentación y la proalimentación con los estudiantes, respectivamente.	
--	---	--

Instrumentos

Instrumento número 3.1

Instrumento número 3.1. Definición de las modalidades de evaluación	
A continuación se encuentra explicado en qué consiste las tres modalidades de evaluación.	
Concepto	Significado
Autoevaluación	Mediante la autoevaluación los estudiantes pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen. En la autoevaluación se contrasta el nivel de aprendizaje con los logros esperados en los diferentes criterios señalados, detectando los avances y dificultades y tomando acciones para corregirlas. Esto genera que el estudiante aprenda a valorar su desempeño con responsabilidad.
Evaluación entre iguales	Se trata de un ejercicio de evaluación del trabajo desarrollado por los compañeros y compañeras en actividades de tipo cooperativo, en las que no sólo el profesor es consciente de los defectos y errores que los alumnos encuentran en el aprendizaje y no siempre es capaz de dar respuesta a las dificultades que se presentan. Depositar la mirada sobre las tareas realizadas por los compañeros, además de una actividad muy motivadora de la que pocos estudiantes se evaden, ayuda a los estudiantes a detectar mejor sus propias dificultades y capacidades.
Co-evaluación	Es la participación de los estudiantes junto al docente en el proceso de evaluación. En este sentido, es sinónimo de evaluación colaborativa o evaluación cooperativa. El estudiante participa en la definición de los objetivos de aprendizaje (que parten de sus propias necesidades y preferencias, dotándose así de significatividad) y en la determinación de los criterios de evaluación (consensuados con el profesorado de la materia).
Referencia	
Garrizosa, E. & Gallardo, J. (S/A). Autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales. Recuperado el 3 de Mayo de 2014, en el sitio web de la Universitat Oberta de Catalunya: http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.garrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf .	



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu bečēabā eđeiy, biā kawa
ečhidamēra jōmāūračā, čhi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēebaeta

Instrumento número 32

Instrumento número 32: Autoevaluación de los estudiantes								
Con el siguiente enunciado el o la docente busca conocer qué piensa sobre su proceso de aprendizaje. Por favor, responda los enunciados con sinceridad y claridad.								
Enunciados	Si	No	Preguntas	Si	No	Respuestas	Si	No
Asisto puntualmente a la clase.			Evalúo mi proceso de aprendizaje a partir de los resultados que he obtenido en pruebas y exámenes.			Lo que aprendo en la clase me es útil para resolver los problemas que se me presentan en la vida diaria.		
Atiendo las orientaciones y explicaciones de la o el docente.			Comprendo los contenidos y procedimientos estudiados en clase durante este periodo.			Lo que aprendo en la clase me ayuda a que tenga buenas relaciones con las personas que me rodean.		
Participo activa y efectivamente en las actividades grupales e individuales propuestas en clase.			Realizo los trabajos asignados en clase.			Doy solución adecuada a situaciones problema relacionadas con los temas estudiados en clase.		
Soy responsable con mis obligaciones académicas.			Realizo actividades extracurriculares para enriquecer mi proceso de aprendizaje.					
Manifiesto respeto hacia mis compañeras, hacia mis compañeros y hacia mi docente.			¿Qué sabía?			¿Qué he ido aprendiendo?		
Demuestro interés y motivación por aprender nuevos temas.						¿Qué se ahora?		
He aprendido nuevos conceptos.								
Apoyo mis ideas con argumentos, fruto de mis conocimientos.								
Expreso mis puntos de vista con claridad.								
Expongo aportes pertinentes y oportunos en clase.								

Instrumento número 33

Instrumento número 33: Evaluación entre iguales.								
Con el siguiente enunciado el o la docente pretende que evalúe el proceso de aprendizaje de un compañero o compañera. Por favor, responda los enunciados con sinceridad y claridad.								
Enunciados	Si	No	Preguntas	Si	No	Respuestas	Si	No
Asiste puntualmente a la clase.			Evalúo su proceso de aprendizaje a partir de los resultados que ha obtenido en pruebas y exámenes.			Lo que aprende en la clase le es útil para resolver los problemas que se le presentan en la vida diaria.		
Atiendo las orientaciones y explicaciones de la o el docente.			Comprende los contenidos y procedimientos estudiados en clase durante este periodo.			Lo que aprende en la clase le ayuda a que tenga buenas relaciones con las personas que lo rodean.		
Participa activa y efectivamente en las actividades grupales e individuales propuestas en clase.			Realiza los trabajos asignados en clase.			Da solución adecuada a situaciones problema relacionadas con los temas estudiados en clase.		
Es responsable con sus obligaciones académicas.			Realiza actividades extracurriculares para enriquecer su proceso de aprendizaje con o sin ayuda.					
Manifiesta respeto hacia las compañeras, hacia los compañeros y hacia el o la docente.			Observaciones			Nombre de la o el evaluador		
Demuestra interés y motivación por aprender nuevos temas.								
Ha aprendido nuevos conceptos.								
Apoya sus ideas con argumentos, fruto de sus conocimientos.						Nombre de la o el evaluado		
Expresa sus puntos de vista con claridad.								
Expone aportes pertinentes y oportunos en clase.								



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

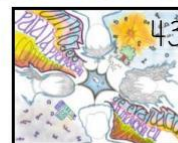
Náu becéabía edei, biia kawa
echiadamera jōmañraBa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra cē nurēbaeta

Instrumento número 34

Instrumento número 34: Mejora de la práctica docente después de abordar un tema, con la participación de los estudiantes				
Con las siguientes preguntas y enunciados el o la docente busca mejorar su metodología de atención educativa. Por favor responda con claridad.				
Enunciados	Si	No	Preguntas	Respuestas
Las clases de la o el docente están bien preparadas			¿Con las actividades que llevó a cabo el docente, conocí y aprendí todo lo suficiente?	
El o la docente explica con claridad				
El o la docente responde de manera adecuada las preguntas que le realizamos.			¿Con las actividades que se llevaron a cabo se cumplieron los objetivos que se tenían trazados?	
El o la docente utiliza diferentes materiales en sus clases.			¿Creo que el docente debe mejorar algo en cuanto a las actividades que aplicó para explicar este tema? ¿Qué debe mejorar?	
El o la docente permite el trabajo grupal y realiza diferentes actividades para explicar un tema.				
El o la docente nos proporciona atención individual cuando lo necesitamos.			¿Qué sugerencias tengo acerca de las actividades que el docente llevó a cabo?	
El o la docente logra que estemos interesados en la clase y hagamos preguntas.			Observaciones	
Conocemos los objetivos que tiene trazado el o la docente.				
Construimos de manera conjunta con el o la docente los objetivos de cada una de las clases o temas.				

Instrumento número 35

Instrumento número 35: Mejora de la práctica docente en cuanto a la evaluación implementada, después de abordar un tema, con la participación de los estudiantes				
Con las siguientes preguntas y enunciados el o la docente busca mejorar su forma de evaluación. Por favor responda las con claridad.				
Enunciados	Si	No	Preguntas	Respuestas
Puedo comentar mi examen o trabajos con el o la docente.			¿Creo que el o la docente me evaluó acorde a mis necesidades y características? Describe la manera en que me evaluó.	
El o la docente está dispuesto a corregir errores y aclarar dudas.				
El examen y otros instrumentos de evaluación aplicados por el o la docente, confirman que aprendí lo suficiente en este tema.			¿Considero que el o la docente debe mejorar algo con respecto a la forma en que me evaluó? ¿Qué debe mejorar?	
El o la docente verifica que tanto hemos comprendido el tema al terminar cada clase.			¿Cuáles sugerencias tengo con respecto a la forma en que el docente me evaluó?	
El o la docente realiza con nuestra ayuda los criterios de evaluación.			¿Cuáles otras formas de evaluación propongo?	
El o la docente permite que le realicemos sugerencias de la manera como podría evaluarnos.			Observaciones	
El o la docente da a conocer la forma que tiene pensada para evaluarnos.				



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Náu becéabía edei, biia kawa
echiadamera jōmañraBa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēbaeta

Instrumento número 36

Instrumento número 36 Participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes

Con los siguientes enunciados el o la docente busca conocer sus opiniones acerca del proceso llevado a cabo con su hijo o hija. Por favor responda con sinceridad y claridad.

Enunciados	Si	No	Enunciados	Si	No	Enunciados	Si	No
El o la docente me pregunta acerca de las necesidades de aprendizaje de mi hijo o hija			Me gusta como le enseña el o la docente a mi hijo o hija.			Las actividades extras que realiza mi hijo o hija en la institución educativa contribuyen a mejorar su aprendizaje.		
El o la docente me orienta para atender los problemas escolares de mi hijo o hija.			Le ayudo a mi hijo o hija con los deberes y responsabilidades académicas.			Estoy satisfecho con la forma que utiliza el o la docente para evaluar a mi hijo o hija.		
El o la docente conoce las necesidades de aprendizaje de mi hijo o hija.			Me preocupo por el proceso de enseñanza-aprendizaje de mi hijo o hija.			Las evaluaciones que le realizan a mi hijo o hija es acorde a las características de mi hijo o hija.		
El o la docente reconoce mi participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mi hijo o hija.			El o la docente prepara a mi hijo o hija para que resuelva sus problemas cotidianos y para su vida futura.			Observaciones		
El o la docente toma buenas decisiones para resolver los problemas que le surgen a mi hijo o hija.			Estoy satisfecho o satisfecha con la manera en que el o la docente me informa cómo va mi hijo o hija.					
El o la docente da respuesta a las inquietudes que me surgen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de mi hijo o hija.			Estoy satisfecho con la comunicación que establezco con el director y docentes de la institución educativa.					

Instrumento número 37

Instrumento número 37 Definición de retroalimentación (feedback), proalimentación (feedforward) y autorregulación del aprendizaje.

A continuación se encuentra explicado en qué consiste la retroalimentación (feedback), la proalimentación (feedforward) y la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante.

Concepto	Significado
Retroalimentación (feedback)	Es un proceso liderado por el docente y hace referencia al aporte de información por parte del mismo hacia el estudiante acerca de su evolución en su proceso educativo, posibilitando que el estudiante autorregule su aprendizaje. En la retroalimentación el docente, ofrece comentarios u orientaciones a un estudiante, a un grupo o al conjunto de la clase, para indicar cómo deben reducir la distancia que separa la calidad de sus actuaciones o productos de lo que el docente considera una actuación o producto de calidad.
Proalimentación (feedforward)	Es un proceso compartido por el docente y el estudiante, el cual le proporciona información útil al estudiante, de manera que este mejore su desempeño en un área o tema determinado, y que el aprendizaje obtenido tenga influencia en los futuros productos o contenidos a abordar. En la proalimentación el docente facilita el diálogo con el estudiante para que este utilice toda la información y decida cómo regular su aprendizaje hasta alcanzar el nivel de referencia fijado para una actuación o producto presente o futuro.
Autorregulación	Es liderada por el estudiante y hace referencia al proceso por el cual que el estudiante, de forma individual o grupal, decide lo que quiere aprender y con qué nivel de profundidad y después intenta hacer un seguimiento, modificar y controlar sus estrategias de aprendizaje.

Referencias

- Ibarra, M. (2011) De la calificación a la e-proalimentación. Estrategias y herramientas innovadoras para la evaluación/proalimentación y el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios. Recuperado el 4 de Mayo de 2014 en el sitio web del Proyecto PROALeval: http://proalevaluac.es/docs/Memoria/20PROALeval_EA2011-0057_cmp.pdf.
- Pérez, A., Soto, E., Fernández M. & Serván, M. (2009) La evaluación como aprendizaje. Madrid: Ediciones Akal SA.



Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

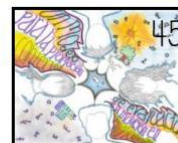
Nāu beēēbaēia ēdeiy, biia kawa
ēchiadamēra jōmāūraēa, chi Rūa
“Suroeste Antioqueño”ra dē nurēēbaēta

Instrumento número 38

Instrumento número 38 Retroalimentación			
Con las siguientes preguntas se pretende realizar una retroalimentación efectiva de las actitudes y productos realizados por los estudiantes, con su participación			
Preguntas	Respuestas	Preguntas	Respuestas
Dudas surgidas al observar y/o evaluar el producto o actuación realizado por el, la o los estudiantes.		Inquietudes o debilidades del producto o actuación realizada por el, la o los estudiantes.	
Fortalezas del producto o actuación realizada por el, la o los estudiantes.		Recomendaciones o sugerencias para el producto o actuación realizada por el, la o los estudiantes.	
Observaciones		Estudiante o estudiantes evaluados.	

Instrumento número 39

Instrumento número 39 Proalimentación			
Con las siguientes preguntas se pretende realizar una proalimentación efectiva de las actitudes y productos realizados por los estudiantes.			
Preguntas	Respuestas del docente	Respuestas de la, el o los estudiantes	Estudiantes o evaluadores evaluados y evaluadores
Dudas surgidas al momento de observar, evaluar o realizar el producto o actuación.			
Fortalezas del producto o actuación realizada.			
Inquietudes o debilidades del producto o actuación.			Observaciones
Recomendaciones o sugerencias para el producto o actuación.			

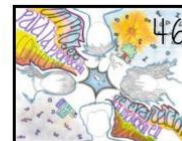




Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nãu bẽdẽabĩa eðeiy, biia kawa
echiadamẽra jõmaũraõa, chi Rúa
"Suroeste Antioqueño"ra dẽ nurẽebaeta

Nota: Antes de que los estudiantes respondan los diferentes instrumentos, se deben explicar cada una de las preguntas que se realizan, de manera que no hayan dificultades o inquietudes al momento de diligenciar el instrumento.





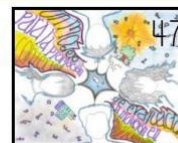
Nāu be dē abia ēdeiy, biia kawa
echiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rúa
"Suroeste Antioqueño" ra dē nurēbaeta

Producto

Respecto a este componente, la idea es la consecución de objetivos precisos, relacionados con la calidad del proceso educativo, con el que no solo se garantice la cobertura de la población, el cumplimiento de la normatividad, sino la inclusión educativa, sin distinción alguna, con la que todos los estudiantes sean atendidos, según sus necesidades específicas y particulares.

Descripción de los instrumentos de evaluación diseñados y su forma de implementación

Dimensión a evaluar	Agentes	Procedimiento	Recursos
Producto	Docentes Estudiantes	Realizar con cada uno de los estudiantes un portafolio, dicha herramienta o técnica no es solo una forma de abordar y evaluar un tema, también permite conocer la influencia y eficacia que obtuvo la atención educativa en cada uno de los educandos, además de conocer sus puntos de vista, inquietudes, necesidades y características en el transcurso del proceso educativo. En el instrumento 4.1 se encuentra explicado de manera detallada el contenido y aplicabilidad de un portafolio, de igual forma, se incluyen algunos sitios web que podrá utilizar el docente para la realización de portafolios virtuales o digitales con los estudiantes.	Instrumento 4.1
Instrumentos			

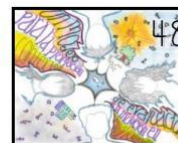


Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu beɛɛbaɪa ɔdeɪɪ, biɪa kawa
eɛhiadamɛra jōmāũraɓa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño”ra dɛ nurɛɛbaeta

Instrumento número 4.1

Instrumento número 4.1: Definición y aplicabilidad de un portafolio	
A continuación se encuentra explicado en qué consiste la aplicación de un portafolio en el aula	
Concepto	Significado
Definición	Es una colección de trabajos realizados por el estudiante, seleccionados y argumentados por él mismo. Además, incluye las reflexiones del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre las dificultades que encuentra y las debilidades que tiene, incluso la evolución que posee de su proceso educativo.
Fortalezas y ventajas	Favorece que el estudiante desarrolle la capacidad de evaluación y auto-evaluación. Cada estudiante selecciona, organiza, estructura y sistematiza los diferentes elementos que componen su portafolio de una manera única y personal. Esto supone la implicación del estudiante en el transcurso del proceso educativo, apropiándose de su propio proceso de aprendizaje.
Conclusión	El portafolio, por tanto, no es sólo una colección de evidencias sino que éstas están organizadas de manera que expliciten el proceso de aprendizaje individual, describan procesos meta-cognitivos individuales y procesos socio-afectivos grupales, presenten juicios de auto-evaluación, valoren el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establezcan metas futuras de desarrollo personal y profesional.
Páginas web de interés	Existen diversos sitios web que ofrecen grandes herramientas para realizar portafolios virtuales con los estudiantes, pues no solo se pueden incluir textos, también imágenes, videos, sonidos, etc. Entre estos sitios se destacan: <ul style="list-style-type: none"> • www.blogger.com, en el siguiente enlace, se encuentra un tutorial para la utilización de este sitio: https://www.youtube.com/watch?v=14-2o1nBf6Po. • www.scoopit.com, en el siguiente enlace, se encuentra un tutorial para la utilización de este sitio: https://www.youtube.com/watch?v=-LEBp-em8KE. • https://mahara.org, aplicación web para realizar portafolios digitales.
Referencia	
Pérez, A., Soto, E., Fernández M. & Serván, M. (2009). La evaluación como aprendizaje. Madrid: Ediciones Akal S.A.	





Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia ēdeiy, bia kawa
echiadamēra jōmā ũra ũa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño” ra dē nurēbaeta

Referencias Bibliográficas

Amiga, R. (2007). Manual para la realización de objetivos de aprendizaje. Recuperado el 2 de Mayo de 2014 del sitio web de SlideShare: <http://www.slideshare.net/guest73d826/cracin-de-objetivos-de-aprendizaje>.

Bausela, H. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*. 14(2), 361-376

Carrizosa, E. & Gallardo, J. (S/A). Autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales. Recuperado el 3 de Mayo de 2014 en el sitio web de la Universitat Oberta de Catalunya: http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf.

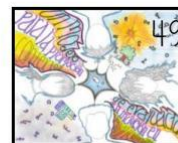
Ibarra, M. (2011). De la calificación a la e-proalimentación. Estrategias y herramientas innovadoras para la evaluación/proalimentación y el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios. Recuperado el 4 de Mayo de 2014 en el sitio web del Proyecto PROALeval: http://proalevaluaes/docs/Memoria/20PROALeval_EA2011-0057_cmp.pdf.

Institución Educativa Embera Karmatarúa (2011). Proyecto educativo comunitario — PEC - pueblo Embera Chamí, región del suroeste.

Institución Educativa Juan de Dios Uribe (2011). PEI Institución educativa Juan de Dios Uribe.

Junta de Andalucía Consejería de Educación. (2012). Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Primaria.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. 17. Bogotá DC.



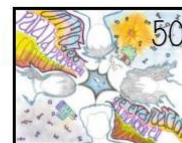


Un Modelo de Evaluación como Aprendizaje para la
Promoción de la Inclusión, en Contextos
Multiculturales del Suroeste Antioqueño

Nāu be dē abia e deiy, biia kawa
echiadamera jōmā ũra ũa, chi Rúa
“Suroeste Antioqueño” ra dē nure e baeta

Nuestros temas. (2012). ¿Qué es un objetivo de aprendizaje?. Recuperado el 2 de
Mayo de 2014 del sitio web de Nuestros Temas:
<http://nuestrostemas.com/portal/?p=49>.

Pérez, A., Soto, E., Fernández M. & Serván, M. (2009). La evaluación como
aprendizaje. Madrid: Ediciones Akal S.A.



9.3. Artículo: “Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”

“ Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”

A model of evaluation as learning for promoting the inclusion, in multicultural contexts of sudest of Antioquia.

Nãu bedεabía edoiy, bi.ia kawa echiadamera jẽmaũraβa, chi Rúa “suroeste Antioqueño” ra dε nurεεbaεta.³⁶”

Bibiana María Cuervo Montoya.*

bibiana.udea@gmail.com

Eliced Johana Yagarí González.**

licednepono@gmail.com

Laura Cristina Monsalve Franco.***

laura.monsalve24@gmail.com

Paola Andrea Rendón Bolívar.****

paopt2@gmail.com

Sara Manuela González Arango.*****

saragonza72@gmail.com

Viviana Muñoz Vélez.*****

³⁶ Nombre del proyecto en la lengua Embera Chamí.

*Docente Universidad de Antioquia. Doctorando en evaluación educativa Universidad de Valencia.

** Estudiante de último semestre de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

*** Estudiante de último semestre de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

**** Estudiante de último semestre de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

***** Estudiante de último semestre de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

vivianamunozvelez@gmail.com

Universidad de Antioquia.

Seccional Suroeste.

Andes, Antioquia.

2014

Resumen

El presente trabajo comparte una investigación interesada en indagar sobre las prácticas de evaluación como aprendizaje en el aula, para generar procesos de inclusión en contextos multiculturales. El propósito principal del proyecto fue proporcionar a los centros educativos un modelo de evaluación que posibilite la inclusión educativa, a partir de la participación de docentes, estudiantes y padres de familia en los procesos evaluativos. La metodología se sucedió bajo el enfoque cualitativo, a partir de la investigación-acción, con la implementación de diversos instrumentos para la recolección de información como: cuestionarios, entrevistas estructuradas y semi-estructuradas dirigidas a cada una de las audiencias seleccionadas (docentes, estudiantes y padres de familia), además de la observación directa y participativa de las prácticas educativas. Los resultados de la investigación evidenciaron que existe una desarticulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el diseño curricular y las prácticas evaluativas empleadas, revelando carencia frente a la cultura evaluativa tanto por parte de los docentes como de los estudiantes y los padres de familia, a lo que se anexa la poca contextualización de la enseñanza y escasa inserción de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, demostrando un enfoque superficial de aprendizaje, lo cual obstaculiza el logro de aprendizajes significativos y prácticos para el medio socio-cultural en el que se desenvuelven los estudiantes.

Palabras clave: inclusión educativa, evaluación como aprendizaje, multiculturalidad.

Abstract

Estudiante de último semestre de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

The actual work shares a research interested in the quest about practices of evaluation as learning in the class room, for generating including processes in multicultural contexts. The main purpose of the project is to provide to the education centers and education model that makes possible the educative inclusion, taking into account the participation of teachers, students and parents in evaluative processes. Methodology was made under qualitative focus, from education-action, implementing several instruments for collecting data like: questionnaires, structured and semi-structured interviews made for every selected audiences (teachers, students and parents) perhaps the direct participative observation of educative practices. The results of the research shows that exists an unarticulated process of learning-teaching with curricular design and evaluative practices used, revealing lack in front of evaluative culture, pretty bad for teachers, students and parents, besides a few contextualizing of the teaching and the few insertion of the parents in educative process of their children, letting see a superficial focus of learning, wich is obstacle for the achievement of significant and practical learning for socio-cultural media in wich the students are involved.

Key words: Educative inclusion, Evaluation as learning, Multiculturalism.

Bistika jararudε.³⁷

Cha wausidauba, chi warrāra kawa bíabadaūramá, saka buru chi achia kawabia awakəpanú mañ chi warraraba adau awakəpanuubura āchi kurisdεbεna,nama mañdε bεna jara awakəpanuma,cha nañ bεdεa bíaba, aurrε buru εdεidamεra jōmaūra ruadε nurÉbaεta. Chi kūris abaudε urukəpanú, nañ dεbεna, chi kawa biabadauradε ,chi cha bεdεa bíá jara awakəpanú; dεdεkadayuabu, chi jaradεabadaūra , chi warrara mañdε chi akərəra sída εda duanadaibída nañ baεta. Chi chanau wauday ita kawa buru ochia awakəpanasma , chi kawa juruurúde- wauruudε,Chi mañ kuris adaudaibaεta, nēkaεbεaraba akuru adausídama, naara dεεba: āya āyá nēbídí bukubεε dεbεnaraba,(chi kawabia badauramá,chi warraramá mañdε chi akoreramá),mausida Kawa əchiakəpanuuba, chi kawabiabadaura chi warrarabaare mañdε chi kawabiabadaura bakuriaduanuura. Cha jōma jara awakubuu dεbεna,naka dεasma, chi āchia kawabia awakəpanú

³⁷ Resumen, traducido a la lengua Embera Chamí.

δεβena ba bi.ia δεαμεμα chi kawabiadaibaετα βωρεναδασιδα .maũδε chi bi.ia kawa εχhiaibaara chi akερεραβα ,chi kawabiabaδauraba maũδε chi warraraba bi.ia aduanidau μαεμα, maũδε chi kawa bírudε , chi warrara saka nurÉ bi.ia εχhia dakama chi kawa δεανυρεεραβα,chi akερερά βεδεαράσιδα ũridakau, maũβα chi warrara bi.ia kawadakama.

βεδεα αβααβα: jẽmaũra warrara baεta, bi.ia εχhia buδaυba Kawadamεra, jẽmaũrarã baÉta (Ébẽrarã, kapuriarã, Nεθnarã, maũδε wãara barε).

Introducción

El proyecto “Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño”, tiene como componentes esenciales la evaluación educativa de los aprendizajes, para los aprendizajes y como aprendizaje, la inclusión educativa, la multiculturalidad y el modelo de evaluación CIPP propuesto por Daniel Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield, adaptado a contextos educativos de aprendizaje. Dichos componentes se presentan articuladamente, buscando establecer la evaluación, como medio que posibilite construir procesos de inclusión, desde el qué hacer docente, en relación al contexto del estudiantado y a la corresponsabilidad entre la familia y la escuela, siendo la respuesta de valoración para la multiculturalidad social, étnica y cognitiva, que caracteriza al ser humano dentro de su propia naturaleza.

Evaluación educativa de los aprendizajes.

La evaluación educativa ha sufrido grandes transformaciones a lo largo del siglo XX y del siglo XXI, marcando diferentes etapas en las que se ha evidenciado su evolución.

Inicialmente dio partida la época de la reforma entre 1800-1900, luego la época de la eficiencia y el “testing” entre 1900-1930; en 1930-1945 sucede la época de Tyler, seguido a la época de la inocencia entre 1946-1956, a la par de la época de la expansión entre 1957- 1972, y “la época de la profesionalización desde 1973, en la que se menciona la situación actual de la evaluación; épocas

planteadas por Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros autores.” (S/A), citados por Escudero (2003; pp. 1).

Desde la antigüedad los docentes no establecían objetivos claros frente a la evaluación, esta solía emplearse dentro de las prácticas educativas, para la selección, etiquetación y diferenciación de cada uno de los estudiantes; fue entonces en el siglo XVIII que se dio partida a la estandarización del examen escrito como principal medio de evaluación. En el siglo XIX la educación se normaliza, surgiendo con ello los diplomas de graduación y las evaluaciones estandarizadas como certificado a la superación de los conocimientos requeridos. A finales del mismo siglo se despierta el interés por la medición de los conocimientos y conductas humanas a través del empleo de tests, influyendo en gran manera sobre las prácticas educativas institucionales; sin embargo dichos instrumentos fomentaron la diferenciación y etiquetamiento de los estudiantes dentro de los ambientes escolares.

Posteriormente la aparición de los planteamientos de Ralph W. Tyler, permitieron que se realizara un acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Los planteamientos Taylerianos elaboraban una gran crítica, a la subjetividad de la evaluación; ya que esta era vista como única responsabilidad del docente, sin tener en cuenta los demás agentes de la comunidad educativa, como familia y estudiantes. Para dar solución a ello se propuso a los docentes plantearse uno o varios objetivos claros, pensándose en las múltiples formas de llevar a cabo la evaluación, incluyendo de igual manera el uso de tests, pero teniendo presente su concordancia con los objetivos planteados inicialmente.

La evaluación propuesta por Tyler no se centra únicamente en la medición de los resultados, si no en la interpretación de estos, para analizar el efecto de la evaluación y diseñar un plan hacia la toma de decisiones. Los planteamientos de Ralph W. Tyler tienen predominio en las concepciones y corrientes actuales de la evaluación.

Otro aporte importante que se suma a la evaluación, es la propuesta de Daniel L. Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield (1975 a 1988), con el modelo CIPP (Contexto, entrada-

insumos, proceso y producto) de evaluación; fundamentando que para evaluar una sociedad moderna, es necesario tener presente cuatro criterios esenciales³⁸:

- 1) Cuestionamiento de los docentes sobre la práctica de la evaluación, y en ellas las necesidades educativas detectadas.
- 2) Tener presente el contexto, y su influencia para la adquisición de conocimientos.
- 3) Cuestionamiento de los docentes hacia la viabilidad de los recursos.
- 4) Cuestionamiento de la labor docente respecto a las prácticas educativas y evaluativas llevadas a cabo.

Por lo que es importante y necesario que a partir de las transformaciones vividas en la evaluación, tener presente la diferenciación existente entre evaluación de los aprendizajes, para el aprendizaje y como aprendizaje, debido a que cada una de estas evaluaciones, contienen aspectos que en conjunto se complementan al momento de evaluar.

1. Evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes tiene como objetivo la valoración y cuantificación de los aprendizajes adquiridos, al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Por tanto es una evaluación sumativa de carácter cuantitativo, por estar ligada a una medición, que permite ubicar el desempeño de los estudiantes en un nivel dado” (Jané, 2004, p.93). Todo esto con el fin de orientar la enseñanza y la práctica docente, sin embargo “muchos maestros, asumen frecuentemente posiciones acríicas con relación a la evaluación; no todos están dispuestos a reconocer sus insuficiencias conceptuales y limitaciones al evaluar.” (Hernández, 2006; pp.3).

Siendo esta durante años un problema tanto para profesores como para alumnos. Biggs, 1999; 2000; Brown, 1999; Gibbs, 1999; Hyland, 2000; Sadler, 1983). Biggs (2000), Ecclestone & Prior (2003) y Sadler (1998). Citados por Jane, 2004., plantean que:

³⁸ Adaptados a contextos educativos.

El más importante atañe al paradigma por el cual ésta se entiende como un juicio crítico externo, casi un castigo para el aprendiz y un problema de contabilidad externo al proceso de aprendizaje. De igual manera son numerosos los autores que consideran que la manera como los estudiantes son evaluados tiene una directa influencia en la calidad de su aprendizaje. (pp. 93).

Por lo anterior se hace “necesario trazar estrategias evaluativas pertinentes y comunes desde una re-conceptualización de la evaluación, que esta se convierta en un estímulo, en un resorte del desarrollo, en propulsor de esfuerzos motivados y mayores para aprender más y mejor.” (Hernández, 2006, p. 7), lo que implica que los docentes y demás agentes de la comunidad educativa lo asuman de forma permanente y con una postura reflexiva del concepto de evaluación y la manera en cómo ello se puede aplicar sobre la práctica educativa, pasando de una evaluación sumativa a una evaluación formativa, la cual refiere, en palabras de Jané (2004), citando a otros autores:

A una evaluación de proceso, que como tal hace parte integral del proceso pedagógico. Con un claro énfasis cualitativo, ésta constituye una observación analítica permanente del proceso de aprendizaje del estudiante, observación que produce realimentación continua acerca de la eficacia de lo que se aprende y de la forma en que se aprende con el fin de permitir la modificación y perfeccionamiento de ambos (Broadfoot, 1993; Rosales, 1998; Black & William, 1998). (pp. 93).

Siendo la respuesta a la revolución educativa que se propone Colombia, acorde a las propuestas planteadas desde el MEN (Ministerio de Educación Nacional). En tanto que las conductas del ser humano, aunque en su mayoría, de forma inconsciente, atienden a la evaluación continua y permanente de su medio.

2. Evaluación para el aprendizaje.

En la evaluación para el aprendizaje o en la e-evaluación orientada al aprendizaje (e-EOA) se enfoca la búsqueda de competencias que generen aprendizajes significativos en los estudiantes; en la que por medio de la autonomía frente a las decisiones, se pueda promover la autorregulación del proceso de aprendizaje de cada alumno. “La e-EOA se plasma en el proceso educativo mediante la implicación de los estudiantes en las actividades de evaluación, la

realización de tareas creativas y realistas y el fomento de la información útil” (Gómez, Rodríguez & Ibarra, 2013, pp. 2).

La evaluación para el aprendizaje o e-EOA se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza aprendizaje, razón por la cual su función es normativa; en ella se deben detener presentes tres criterios básicos, mencionados por Gómez, Rodríguez & Ibarra (2013, pp. 2):

- 1) La retroalimentación (feedback): que refiere a la información que brinda el maestro al estudiante, para que este tenga conocimiento de su proceso de aprendizaje.
- 2) La proalimentación (feedforward): Brinda información al estudiante, para mejorar su desempeño de un área o tema en específico.
- 3) La participación activa de los estudiantes, mediante tareas evaluativas, que se constituyen en tareas de aprendizajes.

Además, Gómez, Rodríguez & Ibarra (2013), plantean que:

Con la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación, se pueden desarrollar distintas competencias básicas, como el pensamiento crítico, la aplicación de conocimientos para resolver problemas, la comunicación y negociación o la profundización en el sentido ético de las propias actuaciones (pp. 2).

Funciones que posee la educación, dentro del sistema colombiano.

3. Evaluación como aprendizaje

La evaluación como aprendizaje, busca trascender el examen escrito, el cual al ser llevado a la práctica como única herramienta, no logra dar cuenta de los aprendizajes alcanzados en los estudiantes; sumado a ello dentro del contexto educativo, aún es un dilema para los docentes, las concepciones que se han generado en torno a los términos evaluar y calificar.

La calificación por sí sola, refiere a la medición, clasificación y certificación de los aprendizajes obtenidos por los alumnos; imposibilitando mejorar y conocer el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Mientras que la evaluación, “Pretende informar los juicios profesionales de los docentes y las decisiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje.” (Pérez, Soto, Sola & Serván; 2009, pp. 5). Además de que como lo plantean Pérez, Soto, Sola & Serván (2009):

El propósito fundamental de la evaluación es proporcionar a todos los agentes implicados en la comunidad educativa, la información suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de ciudadanos cultos, comprensivos y participativos. (pp. 5).

(Para ver la diferencia entre calificación y evaluación como aprendizaje, ver *Tabla 1.*)

Tabla 1.

Diferenciación entre calificación y evaluación.

Calificación	Evaluación como aprendizaje
Tiene que ver sobre todo con medir. Mira hacia atrás. Se centra en la cantidad y en los defectos. Normalmente se realiza al final de un trabajo o estudio. Preguntas claves: ¿Se sabe el programa? ¿Domina la materia y los ejercicios prácticos? ¿Qué nivel tiene: aprobado, notable, etc.?	Tiene que ver sobre todo con apoyar la mejora. Mira hacia adelante. Se centra en la calidad y en las fortalezas. Tiene lugar continuamente cuando estamos aprendiendo. Preguntas claves: ¿Cómo ha progresado? ¿Qué dificultades tiene todavía? ¿Qué ayuda necesita ahora?

Adaptado por: Pérez, Soto, Sola & Serván (2009, p. 8).

Aún estando claras estas diferenciaciones, es importante tener en cuenta que la evaluación del proceso académico y la evaluación continua comprenden dos funciones primordiales: la sumativa y la formativa, o en otras palabras, evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje; las cuales no deben actuar como ejes contradictorios o a partes, sino como complementarios. El equilibrio entre ambas funciones, se ve reflejado en la evaluación como aprendizaje. En palabras de Arribas (2012),

Ambas funciones, formativa y certificadora no son, en absoluto, excluyentes sino complementarias (Villardón, 2006; ANECA, 2003; Taras, 2005). La evaluación en el ámbito académico, comparte estas dos funciones; la función formativa, pedagógica... suele llevar aparejada, esa otra función, sancionadora, certificadora, habilitadora... de la cual se desprende una calificación de la que se suelen derivar importantes consecuencias para el evaluado (pág. 1).

No obstante es vital que los docentes encuentren un equilibrio entre calificar y evaluar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, con el fin de aprovechar todos los beneficios y ventajas que aporta la evaluación como aprendizaje.

Evaluación en Colombia.

En el contexto de la evaluación colombiana confluyen diversos aspectos que obtienen grandes resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la autoevaluación, la co-evaluación, la evaluación entre iguales, la retroalimentación y la proalimentación. Estas prácticas convierten a los estudiantes en seres más activos, críticos de la realidad y conscientes de su proceso de aprendizaje; así mismo permite que los docentes estén al tanto de la evolución que lleva cada uno de sus educandos, para así enriquecer cada vez más los conocimientos acerca de la evaluación y la manera adecuada de realizarla, logrando finalmente que día a día la evaluación aplicada sea formativa, acorde a las demandas y necesidades; en otras palabras, como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (2009):

La evaluación que se realiza de los educandos en el aula debe concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes. Este tipo de evaluación tiene una naturaleza formativa tanto para docentes como para estudiantes y su propósito fundamental es brindar información para que los maestros vuelvan a mirar sus procesos de enseñanza y los educandos enfatizen y consoliden sus procesos de aprendizaje (pp. 17).

No obstante, el sistema educativo se olvida de reforzar dichos procesos y hace de sus directrices, pequeñas dictaduras que no favorecen ni los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ni el de los mismos maestros que se sienten atiborrados por el mismo sistema.³⁹

Evaluación inclusiva.

En la tarea de evaluar, se han podido contemplar diversas posturas que convergen en torno a una evaluación con calidad, en pro de los aprendizajes significativos y prácticos de los estudiantes, a continuación se describen las características de las etapas de una evaluación inclusiva, que son: la evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa. Esta evaluación busca que se respeten las diferencias de los estudiantes, además de que la atención educativa que va dirigida a todo el estudiantado se encuentre regida por la diversidad, para permitir que la evaluación sea coherente con los principios de inclusión mencionados por Murillo & Duk (S/A; p. 11): “participación y aprendizaje de todos”.

Como característica, la evaluación inclusiva antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se destaca por:

1. Las tareas a presentar a los estudiantes deben de ir “..., de lo más concreto a lo más abstracto, de las que suponen mayor ayuda pedagógica a aquellas que suponen menor ayuda pedagógica.” (Agut, 2010; p. 43).
2. Permitir la participación activa de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Presentar variedad de actividades y fomentar el trabajo individual y cooperativo.
4. Diseñar objetivos claros y ponerlos a disposición de los estudiantes.
5. Dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación.

La evaluación Inclusiva debe de destacarse por ser abierta y flexible, y para ello se debe de:

³⁹ Reflexión y conclusión a partir de la realización de varios talleres educativos con docentes sobre inclusión y evaluación, realizados bajo el marco del proyecto “Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”

1. Implicar al alumno en el proceso.
2. Permitir variedad de recursos a los estudiantes.
3. Flexibilidad en relación a los tiempos.
4. Posibilitar la autoevaluación a los estudiantes.

Al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación inclusiva se destaca por:

1. Evaluar no solo los resultados obtenidos, sino también aplicar la retroalimentación, la proalimentación y/o la evaluación entre iguales.
2. Se le permite al docente planificar las futuras prácticas educativas.
3. Los informes que se les entrega a las familias de los estudiantes, deben estar acordes a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje observados en los estudiantes y a los criterios de evaluación que se discutieron con los mismos; dichos informes deben ser los mismos para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), es decir:

Se especificará de forma complementaria la información sobre el trabajo y los logros que el alumno ha ido realizando en función de sus capacidades y de los objetivos establecidos en su Plan Individual. Para los alumnos con NEE más significativas se puede realizar una evaluación por ámbitos en lugar de por áreas y adaptar el informe a sus características y necesidades (Agut; 2010, p. 44).

Es importante tener presente, que en la evaluación inclusiva, la participación de los padres de familia, permite una evaluación mucho más enriquecedora, debido a que sus aportes son un valioso medio para conocer aquellas concepciones erróneas frente a la evaluación; por lo que el Improvement Through Research in the Inclusive School (2006) menciona que para que la participación de los padres de familia se lleve a cabo de manera efectiva:

Los profesores y los padres deben estar interesados en el aprendizaje de los alumnos y sobre como participar en la auto-determinación, no sólo como un medio para mejorar la evaluación, sino también para el desarrollo del aprendizaje de la independencia de estos alumnos. (pág. 7).

Para que la evaluación sea inclusiva, esta no debe de ser solo tarea del docente, si no responsabilidad de todos los agentes involucrados (estudiantes, docentes y padres de familia), posibilitando un ejercicio realizado de manera adecuada y efectiva, que lleve consigo la diversidad y aprendizajes significativos y funcionales, que finalmente conviertan la evaluación en un medio para la inclusión, participación y reflexión.

Educación inclusiva.

Hablar de educación inclusiva en Colombia, suscita necesariamente tener en cuenta la educación como un derecho fundamental del ser humano, teniendo en cuenta que esta está contemplada para el Estado, desde:

“Las obligaciones de accesibilidad, que protegen el derecho individual de acceso a la educación en condiciones de igualdad..., siendo la no discriminación el principio primordial de las normas internacionales de derechos humanos que se aplican a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de la población.” (Comisión Colombiana De Juristas; 2004, pp. 28)

Por tanto “La educación inclusiva se desarrolla como un deber dentro del derecho educativo.” (Echeita y Duk; 2008), debido a que ésta es una aspiración de los sistemas educativos y no podría ser de otra manera, si se espera que “..., esta contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias, (Echeita y Duk; 2008), pues la educación inclusiva, es la base de la aceptación de la diferencia como un valor, sin rasgos de etiquetamientos y discriminación social.

De tal forma, que la práctica docente debe girar en torno a la promoción de la riqueza multicultural del país y al desarrollo integral del ser humano como ser social; relacionado los enfoques de la educación multicultural, con las propuestas de accesibilidad y obligaciones del Estado para garantizar los procesos de inclusión.

En el Informe alterno presentado a la relatora especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, en el Capítulo 3: Obligación de garantizar el acceso a la educación; se

exponen tres dimensiones de accesibilidad, necesarias para certificar una educación inclusiva de calidad:

10. **No discriminación.** La educación debe ser accesible a todas y todos, especialmente a los grupos en condiciones de vulnerabilidad, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.
11. **Accesibilidad material.** La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable.
12. **Accesibilidad económica.** La educación ha de estar al alcance de todas y todos.

(Comisión Colombiana De Juristas, (2004); p. 28)

Lo que le permite a los docentes guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades mediáticas y contextuales, con la finalidad de favorecer la consecución de aprendizajes significativos y prácticos que dan respuestas a las demandas del medio y a la formación de seres más críticos, reflexivos, justos, éticos y con capacidad de convivir en comunidad.

Modelo CIPP (contexto, entrada-insumos, proceso y producto) de evaluación.

El modelo CIPP, es un modelo de evaluación propuesto por Daniel L. Stufflebeam y Anthony J. Shinkifield, el cual refiere al significado de cuatro elementos esenciales en la evaluación, los cuales son: contexto, input-entrada-insumos, proceso y producto. Estos autores partieron de la observación sobre los elementos que componen el sistema evaluativo desde un enfoque integral, para identificar aspectos y áreas por mejorar en los procesos de evaluación llevados a cabo.

Existen por tanto 4 tipos de evaluación, que refieren al modelo CIPP

(Martínez; 1996):

1. *La evaluación de contextos*, busca identificar virtudes y defectos de un objeto de estudio, como podría ser un programa, una institución educativa o una población seleccionada; de esta manera

suministra una guía para los aspectos que requieren mejorar. La evaluación de contextos lleva a responder la pregunta sobre ¿Qué necesitamos hacer? (Rodgers; 1979).

2. *La evaluación de entrada*, busca contribuir al establecimiento de un programa y a desarrollar estrategias alternas sobre las necesidades que requiere el contexto, teniendo como finalidad, el diseño y planteamiento de objetivos, para los recursos que requiera el programa.
3. *La evaluación del proceso*, consiste en la comprobación sistemática sobre la ejecución de un plan, para verificar si el programa está siendo aceptado, y así corregir los elementos que no han servido.
4. *La evaluación del producto*, consiste en valorar interpretar o juzgar los logros trazados dentro del programa.

La aplicación del modelo CIPP se realiza a través de cinco fases, que permiten la aplicación de los aspectos metodológicos para la obtención de resultados en los diferentes contextos y poblaciones. De esta manera los datos se seleccionan en cada una de las fases, de la siguiente manera:

- Subfase I: sociocultural, ecológico, tecnológico, económico, histórico, político y legal.
- Subfase II: institución, programa, servicio.
- Subfase III: población.
- Subfase IV: análisis de necesidades.
- Subfase V: características psicológicas.

La implementación del modelo CIPP consiente valorar los aspectos que contribuyen a la mejora de la calidad y ofrecimiento educativo, en atención a la multiculturalidad, a nivel institucional; fortaleciendo aprendizajes en el proceso, y permitiendo tener una visión clara sobre los aspectos evaluativos que se desean transformar a partir de la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Metodología.

La investigación se abordó en tres instituciones educativas, dos en el área urbana del municipio de Andes, Antioquia (Institución Educativa Juan de Dios Uribe sede Luis Gutiérrez e Institución Educativa San Juan de los Andes) y un establecimiento educativo (Institución

Educativa Embera Karmatarúa) del resguardo indígena de Cristianía del área rural del municipio de Jardín, Antioquia, en grados terceros de primaria, con una población aproximada de 140 estudiantes, de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años; además de 17 adolescentes del mismo grado, de ambos sexos y con un promedio de edad entre los 14 a los 17 años (población de extra-edad en procesos básicos y de aceleración). Es necesario mencionar que los tres contextos educativos se encuentran en niveles económicos, sociales, lingüísticos y culturales diferentes.

Esta investigación se presentó con el fin de explorar, describir, analizar y comprender las realidades pedagógicas de las tres instituciones educativas asociadas al proyecto, “Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”, enfocada a la evaluación educativa de los aprendizajes, en relación a las interacciones maestro–alumno y padres de familia en calidad de la adquisición de los saberes y competencias necesarias exigidas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional Colombiano).

A razón de su finalidad, se plantea desde la investigación-acción creada y desarrollada principalmente por Kart Lewis, comprendiendo que este tipo de exploración cualitativa permite entender, “La enseñanza como un proceso de investigación de continua búsqueda.” (Bausela; 2003); en función de crear nuevos conocimientos en el campo de la educación y nuevas formas de hacer didáctica dentro de ella.

La secuencia metodológica gira en función del modelo CIPP de evaluación planteado por Daniel L. Stufflebeam y Antony Shinkfield (1987); adaptado al contexto educativo en el que se analizan las tres instituciones educativas de carácter oficial, en las cuales se realizan procesos de cualificación, propuestas metodológicas que atienden al campo de la evaluación como aprendizaje y a la integración de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se asumen desde cada una de la aulas escolares implicadas. Ver *Figura 1*.

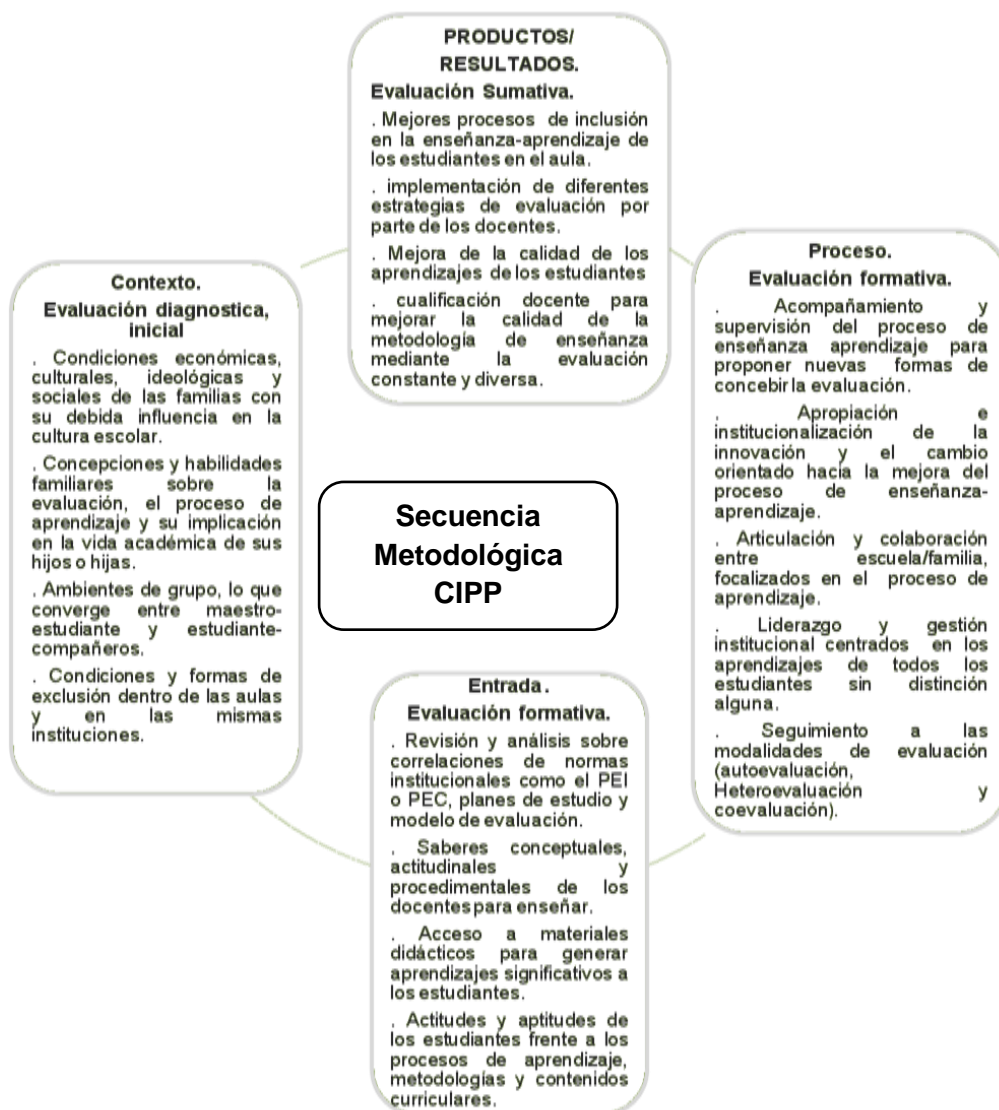


Figura 1. Secuencia metodológica a seguir en función del modelo CIPP de evaluación, para la implementación de la propuesta investigativa planteada.⁴⁰

La participación dentro de los contextos educativos se realizó por medio de intervenciones directas con docentes, estudiantes y padres de familia de la población involucrada en el proyecto, diligenciamiento de encuestas, entrevistas y cuestionarios, talleres formativos de evaluación e inclusión, aplicación de propuestas metodológicas que apuntan a la evaluación como aprendizaje, observación directa y participante y puestas en común entre lo encontrado, la teoría y propuestas de solución.

⁴⁰ PEI; (Proyecto Educativo Institucional). PEC; (Proyecto Educativo Comunitario).

El procedimiento de investigación se estableció en cuatro momentos:

1. **Primer momento:** diseño de la propuesta.
2. **Segundo momento:** intervención directa en el campo y recolección de la información.
3. **Tercer momento:** análisis de la información, resultados y conclusiones.
4. **Cuarto momento:** diseño del modelo de evaluación según las características y necesidades.

Resultados y Discusión.

Los resultados se guiaron a razón de los niveles de aceptación y acomodación, frente a la ejecución de alternativas implementadas en las prácticas educativas por los docentes, según los enfoques de formación asumidos y estrategias metodologías aplicadas al campo de la enseñabilidad del sujeto, las cuales divergen entre las propuestas evaluativas presentadas y ejecutadas a favor de las necesidades propias y cercanas a los contextos socioculturales del estudiantado, por parte de las investigadoras.

Inicialmente, a causa de la concepción conceptual que se ha arraigado sobre la evaluación, la inclusión y las disposiciones del medio para su aplicabilidad. En tanto que el mismo entorno, antepone criterios específicos de funcionamiento estructurado, según el interés de productividad, influenciado por el sistema capitalista de desarrollo y bajo los cuales las instituciones educativas encierran su autonomía en marcos normativos de orden nacional, cerrándose a las posibilidades de innovación y mejoramiento de prácticas educativas en función de la paideia, donde se apunta a la “mente como pensamiento, al corazón como sentimiento y a los brazos como acción” (Domínguez, 2002; p.p. 209), donde el resultado es la adquisición de aprendizajes significativos; los cuales presuponen:

..., que el alumno manifieste una actitud hacia el aprendizaje; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva,

como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra.” (Ausubel, SA, p.1).

Donde se hace necesario que los procesos de enseñanza-aprendizajes, se direccionen desde posturas y enfoques crítico-reflexivos frente a las realidades sociales emergentes, y bajo las cuales, el conocimiento incide como factor representacional del mundo y experiencia vital. Más no, como una cuestión de adquisición de conceptos sin significado.

No obstante, estas consecuencias se derivan a su vez del desconocimiento, práctico y funcional de los cuestionamientos implicados en el marco educativo, e incluso por la forma en la que dichas directrices se dictan, debido a que dejan de lado lo mismo que las instituciones educativas a la hora de impartir los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, es decir, no contemplan las adaptaciones, los contextos, las normativas desde el plano real y ante todo la necesidad de cualificación de los docentes y directivos docentes; quienes son los principales encargados de implementar las normativas establecidas.

Aquí, Marhuenda (2011, p. 17), plantea la “..., importancia de centrar la mirada en el funcionamiento ordinario de la escuela,..., atendiendo especialmente a la producción de desigualdades que acompaña inevitablemente la cotidianidad escolar.”, en tanto que desde allí es que las prácticas académicas, didácticas y evaluativas se ven afectadas, por la necesidad de rendir cuentas a los estamentos legislativos. Bajo los cuales, las alas que se dan, son proporcionales al aumento privatizacional. Por lo que dicha investigación centra su interés en la implementación de alternativas evaluativas en la que la diversidad es la fuente de aprendizaje y el medio por el cual el estudiantado es capaz de ser el protagonista de su propio proceso, sin dejar de lado a los docentes, directivos docentes y padres de familia.

Sin embargo, los resultados esperados se quedan en medio, puesto que las disposiciones temporales, en función del cambio de paradigmas, se encuentra con lo anteriormente citado, más las configuraciones que poseen los docentes, estudiantes y padres de familia sobre los sistemas evaluativos, encapsulándolos en la reproducción mental de índole superficial, donde la validez de

la evaluación está en si es un examen escrito o no; los cuales atienden, a los requerimientos estipulados en papel y a la autonomía esclavizada de rendición de cuentas. Siendo el aprendizaje un objeto ultrajado, pero a su vez, el medio por el cual es posible ser funcional dentro de los parámetros establecidos.

“La introducción de marcos de cualificaciones nacionales, el desplazamiento del interés por la enseñanza a la medición de los resultados de aprendizaje.” (Marhuenda, 2011, p. 21), han generado comodidad en la evaluación memorística y por consiguiente, la atribución numérica del saber, desligando la reflexión intermedia entre lo enseñado, lo memorizado y lo realmente aprendido en la construcción propia de nuevos significados frente al conocimiento.

Conclusiones

La evaluación educativa de los aprendizajes, enfocada en la multiculturalidad e impartida en los procesos de enseñanza –aprendizaje, contribuyen a la solidificación de una educación inclusiva desde la articulación institucional, con la familia, el qué hacer docente y el logro de aprendizajes significativos y funcionales, que atienden, no sólo a las demandas del sistema educativo, sino al fortalecimiento de sujetos críticos, reflexivos, justos, con sentido ético y capaces de convivir pacíficamente.

De igual forma, esta se constituye en una herramienta facilitadora de las labores de cada uno de los agentes educativos; desde el punto en el que el docente es una guía facilitadora de las experiencias que constituyen al aprendizaje⁴¹, posibilitando la apropiación del estudiantado en los propios procesos de aprendizaje y permitiendo a la familia ser parte de los mismos, por medio de apoyos personalizados desde el hogar, que están en función de los aprendizajes significativos y prácticos, a razón de los estándares de competencias que deben alcanzar cada uno de los estudiantes.

⁴¹ Para mayores referencias sobre el maestro como guía de las experiencias de aprendizaje, consultar los postulados de Lev Vygotsky frente al andamiaje, la zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo potencial.

Por lo que se hace necesario que los docentes se atrevan “... a pensar, innovar, crear, desarrollar, diseñar, nuevas opciones paradigmáticas que sustenten el qué hacer pedagógico en todos los niveles del sistema educativo.” (Campos. 2008. Pág. 6). De forma tal que sea posible la implementación de propuestas evaluativas, desde las tareas de aprendizaje, las cuales se diseñan en razón de atender objetivos claros, criterios evaluativos establecidos y guías de aprendizaje, en relación a las competencias y conocimientos necesarios en la etapa escolar que se presenta dicha tarea; sin fragmentar los aprendizajes del estudiante con relación al mundo y así mismo.

De esta forma, la evaluación educativa de los aprendizajes, simula un proceso simbiótico, en el que todos los agentes educativos se benefician, en razón del punto en común, que es la calidad educativa; desde el logro de aprendizajes significativos y prácticos, hasta la mejora de los procesos de inclusión, que se convierten en la base del éxito educativo no sólo de los estudiantes, sino también del progreso de los centros, a favor de la revolución educativa que se suscita actualmente.

Reconociendo la diversidad cultural, étnica y cognitiva como pilares fundamentales en el desarrollo de procesos educativos que implican una fundamentación y consolidación de saberes competenciales dentro de marcos evaluativos procedimentales y actitudinales que posibilitan el éxito y la calidad educativa.

Referencias

- Ausubel, P. (S.A.). *Significado y aprendizaje significativo*. Recuperado de <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 191, 42-44.
- Arribas, J. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-15.

- Bausela, H. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*. 14(2), 361-376
- Campos, H. R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 8. (1). pp. 1-13.
- Comisión, C. J. (2003). Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia. *Plataforma colombiana de derechos humanos, democracia y desarrollo*. Recuperado de http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/el_disfrute_del_derecho_a_la_educacion.pdf
- Domínguez, E. (2002). Pensamiento complejo para una educación interdisciplinaria. En M.A. Velillas (Ed.), *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*. (pp 209-220). Colombia: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 6(2), 1-211.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- Gómez, M.; Rodríguez, G. & Ibarra, M. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), 1-17.
- Hernández, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(38), 1-9.
- Improvement Through Research in the Inclusive School (2006). Evaluación inclusiva. Pp 6-7.
- Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta?. *Revista de Estudios Sociales*, (20), 93-98.
- Marhuenda, F. (2011). Dimensiones y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de educación*, (356), pp 17-37.
- Martínez Mediano, C. (1996). Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas. Madrid: UNED. (Cuadernos de la UNED, N° 159)
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Pp. 17.

Murillo, F. & Duk, C. (S/A). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6 (1), 11-13.

Pérez, A., Soto, E., Fernández M. & Serván, M. (2009). La evaluación como aprendizaje. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Rodgers, R. F. (1979). A student affairs application of the CIPP evaluation model. En Kuh, G. D. (ed.): *Evaluation in Student Affairs*, American College Personnel Association.

9.4. Álbumes fotográficos.

9.4.1. Institución Educativa N°1.



Institución Educativa N°1

“Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”





Oportunidades de participación para el protagonismo en el propio aprendizaje.

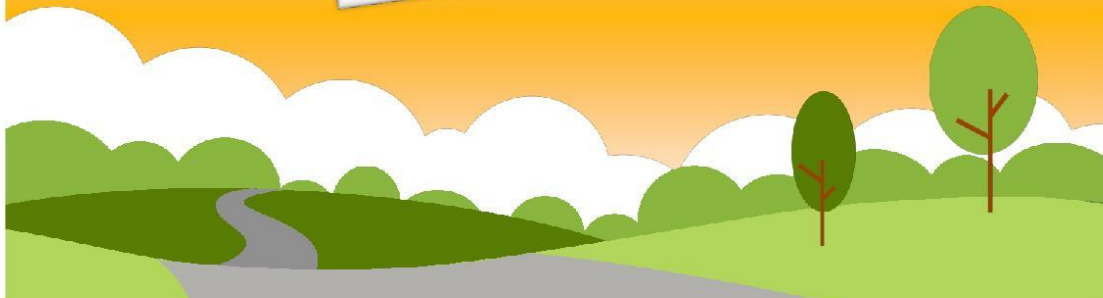


COMPARTIR ES VIVIR, VIVIR ES APRENDER.





“DESCUBRIR LA
CIENCIA MÁGICA DE
LOS GLOBOS
INFLABLES,
MIENTRAS SE
CAMINA POR LA
ESCUELA EN
BÚSQUEDA DEL
APRENDIZAJE.”



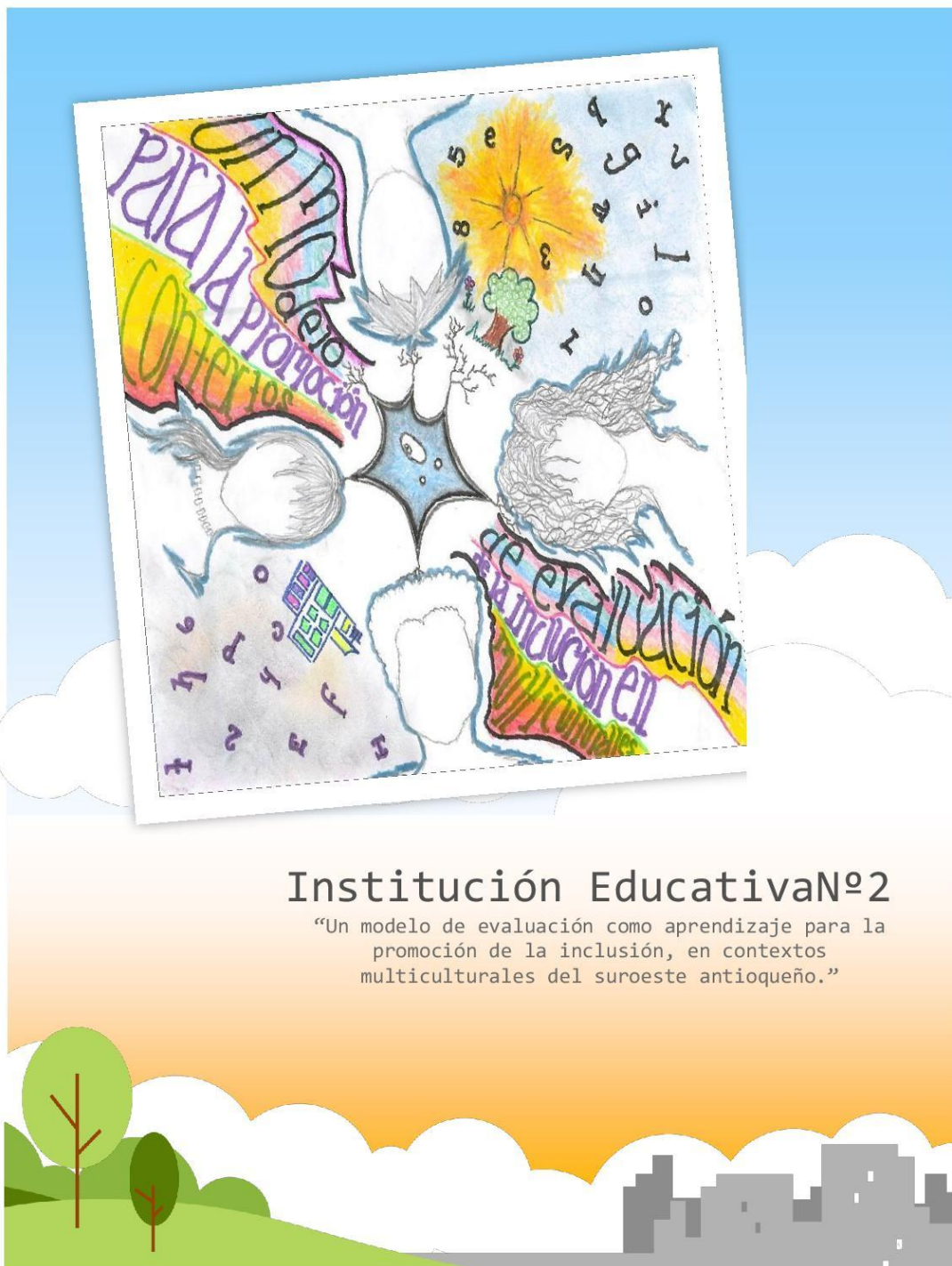




Porque
siempre
sentimos.



9.4.2. Institución Educativa N°2.



Institución Educativa N°2

“Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”



“LECTURA DE CUENTOS LIBRES”.

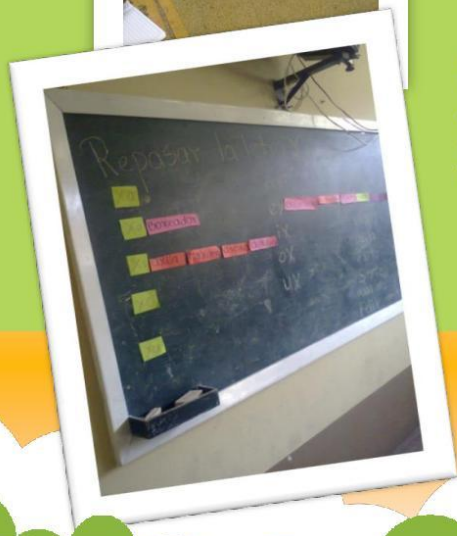
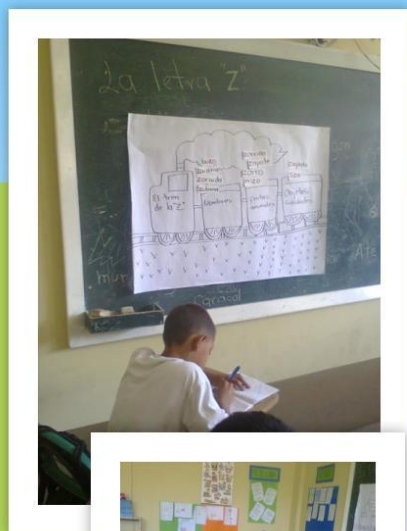
Actividad de comprensión lectora, “lectura de cuentos libres” realizada en la biblioteca de la institución, en donde los niños pudieron compartir un espacio con estudiantes de otros grados.



“LECTURA DE CUENTOS LIBRES”

Actividad de comprensión lectora, en la que los estudiantes socializan los textos que escogieron, mientras disponen de material didáctico para recrear lo que comprendieron de las lecturas.





“ACTIVIDAD REPASO DE LETRAS”

En esta actividad a los niños se les propuso jugar al tren de las palabras, en donde a cada uno se les dio varias palabras en un papel, para que uno a uno, las agrupara en el vagón al que correspondiera.

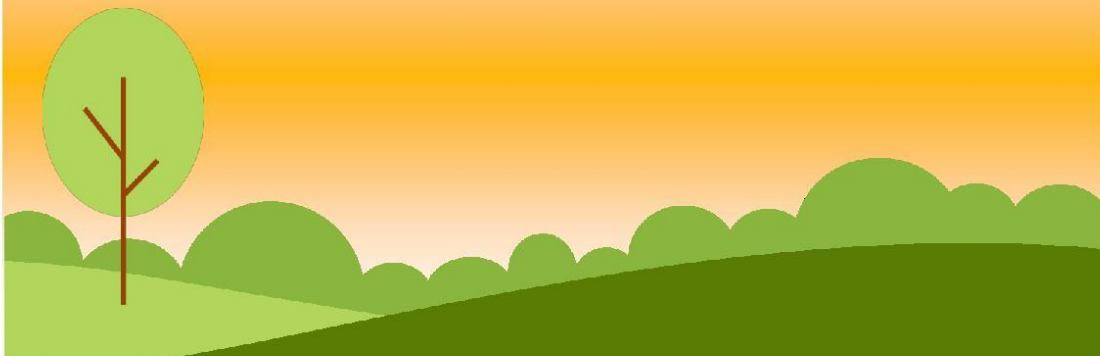
Los niños escriben en su cuaderno, las palabras de las letras con las que previamente habían realizado un juego didáctico en la “Actividad de repaso de letras”.

En esta parte de la “Actividad de repaso de letras”, los niños participan clasificando las palabras, que contengan las sílabas asignadas en el tablero.

Como parte de la “Actividad de repaso de letras”, los niños participan en un juego llamado concéntrese, en donde les correspondió, relacionar la escritura correcta de las palabras, con la imagen a la que perteneciera.



Continuando con las actividades de comprensión lectora, la siguiente imagen corresponde a la utilización de los diferentes recursos tecnológicos que se emplearon, para la enseñanza de la lecto-escritura en los niños.





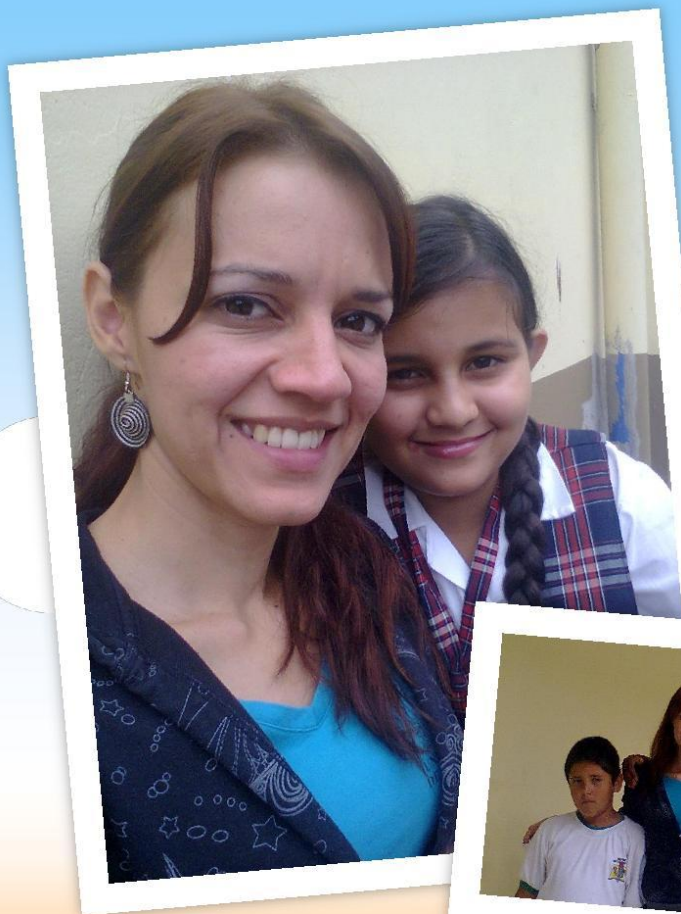
Al regresar al salón de clases, los estudiantes escriben su experiencia, sobre lo que comprendieron en la actividad de comprensión lectora, con el apoyo tecnológico del video bit .

ACTIVIDAD “NUESTRO ARBOL DE VALORES”

La docente en formación, indaga sobre los conocimientos previos que cada estudiante posee en torno al tema de los valores, para posteriormente crear un árbol, con el que quedaron aclarados los criterios de respeto que debieron de ponerse en práctica dentro del aula de clases.

Los niños plasman los valores más importantes para ellos, y los que se ponen en práctica dentro del aula, expresándolo en el cuaderno de experiencias.





Los estudiantes comparten instantes de juegos, y conversaciones, al lado de la docente en formación, en su tiempo de descanso escolar.



9.4.3. Institución Educativa N°3.



Institución Educativa N°3

“Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”





TRABAJOS EN GRUPOS.

Aprendiendo con todos independiente de las diferencias humanas.



ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA.

Asesoría personalizada según los conocimientos, intereses y habilidades de los estudiantes.





APOYOS EXTRA CLASE.

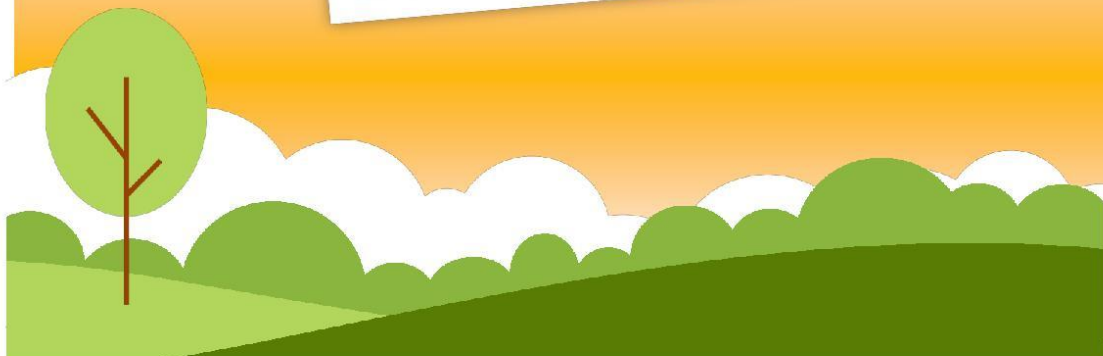
Según las dificultades que presentaban algunos estudiantes en conceptos básicos de matemática, lectura y escritura se realizaban trabajos pedagógicos individuales que permitían la nivelación con el resto del grupo.





IMPLEMENTACIÓN DE
DIVERSOS RECURSOS.

Para poder hacer
dinámica, significativa
y atrayente las
actividades se
recurrieron a la creación
de diversos
materiales didácticos
por parte de las
practicantes.





PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN.

Expresión mediante pinturas a cerca de las emociones que experimentan los estudiantes al momento de ser evaluados.





ESPACIOS Y MOMENTOS DE APRENDIZAJES.

Utilización de diversos momentos y espacios para abordar un contenido de forma dinámica, secuencial y poco restringida de tiempo. Donde se prioriza la calidad mas no la cantidad.



9.4.4. Encuentros con docentes.





Ser estudiante
no es nada fácil,
ser docente
tampoco; he ahí
la señal que
ilumina o
condena, el
aprendizaje.



CUANDO NOS CIERRAN LOS
OJOS, ES MÁS COMPLICADO
VER, MÁS NO IMPOSIBLE.





“PARA ENSEÑAR,
HAY QUE APRENDER.
PARA APRENDER,
HAY QUE VIVIR Y
COMPARTIR.

APRENDER ES UNA
TAREA DIARIA Y
PERMANENTE.”





9.4.5. Encuentros con padres de familia.



Encuentro con padres de familia.

“Un modelo de evaluación como aprendizaje para la promoción de la inclusión, en contextos multiculturales del suroeste antioqueño.”



Socialización de las metodologías de evaluación para la promoción de la inclusión educativa.

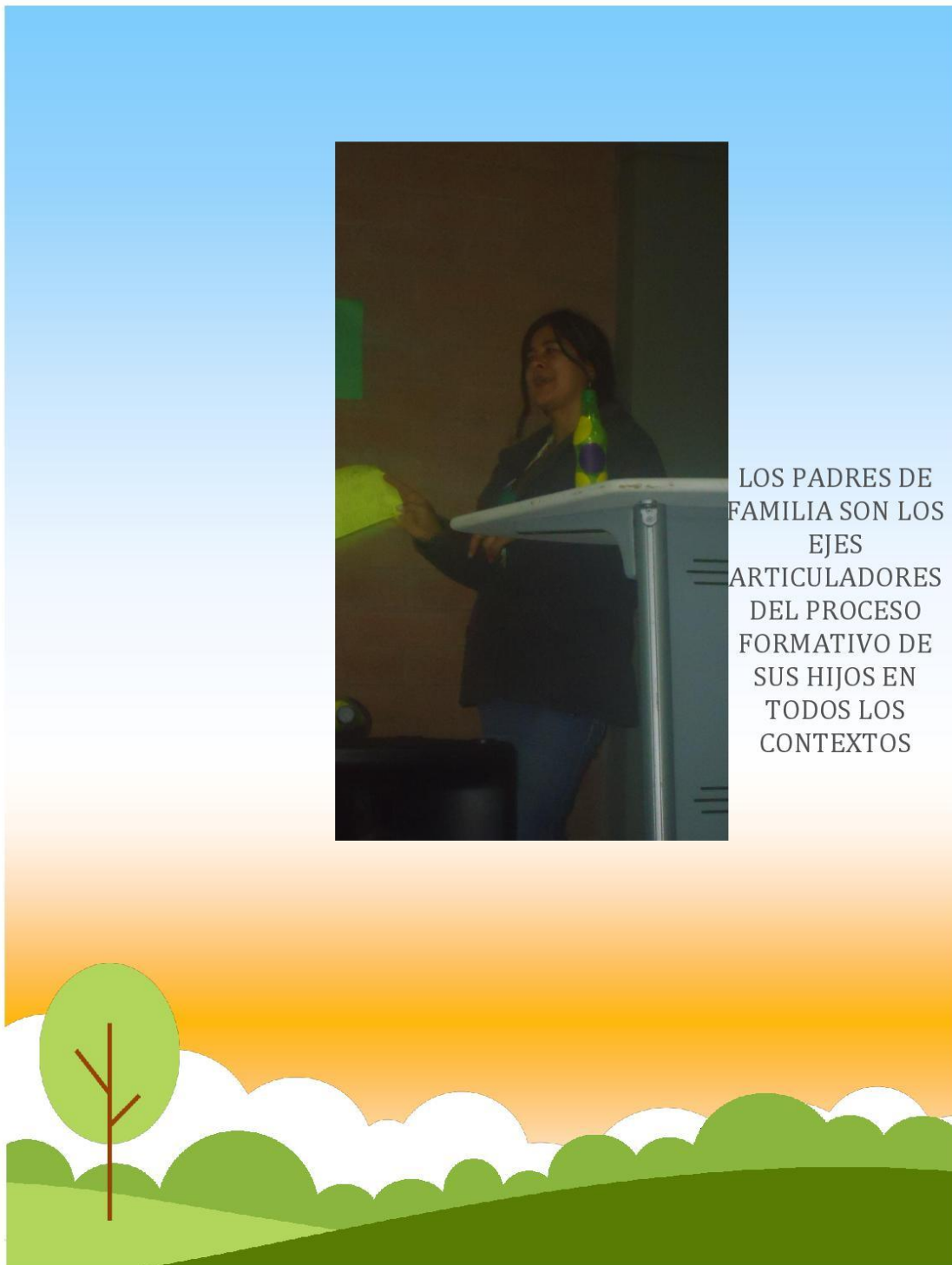


LAS ESTRATEGIAS DE TRABAJO DISEÑADAS PARA DESERTAR EL INTERÉS DE LOS PADRES DE FAMILIA POR PARTICIPAR ACTIVAMENTE GARANTIZAN LA CALIDAD DEL IMPACTO.





El trabajo en equipo es la mejor estrategia para la solución de las dudas conceptuales de los padres de familia relacionadas con la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.



LOS PADRES DE
FAMILIA SON LOS
EJES
ARTICULADORES
DEL PROCESO
FORMATIVO DE
SUS HIJOS EN
TODOS LOS
CONTEXTOS



